

OISE LIBRARY



3 1761 09805944 7

ON

FL1

Français

M-8<sup>e</sup> années

Document d'appui

04522



# Grandir avec les livres

Fascicule 2

Un défi de croissance

La littérature  
d'enfance et de jeunesse :  
Considérations  
pédagogiques  
1992

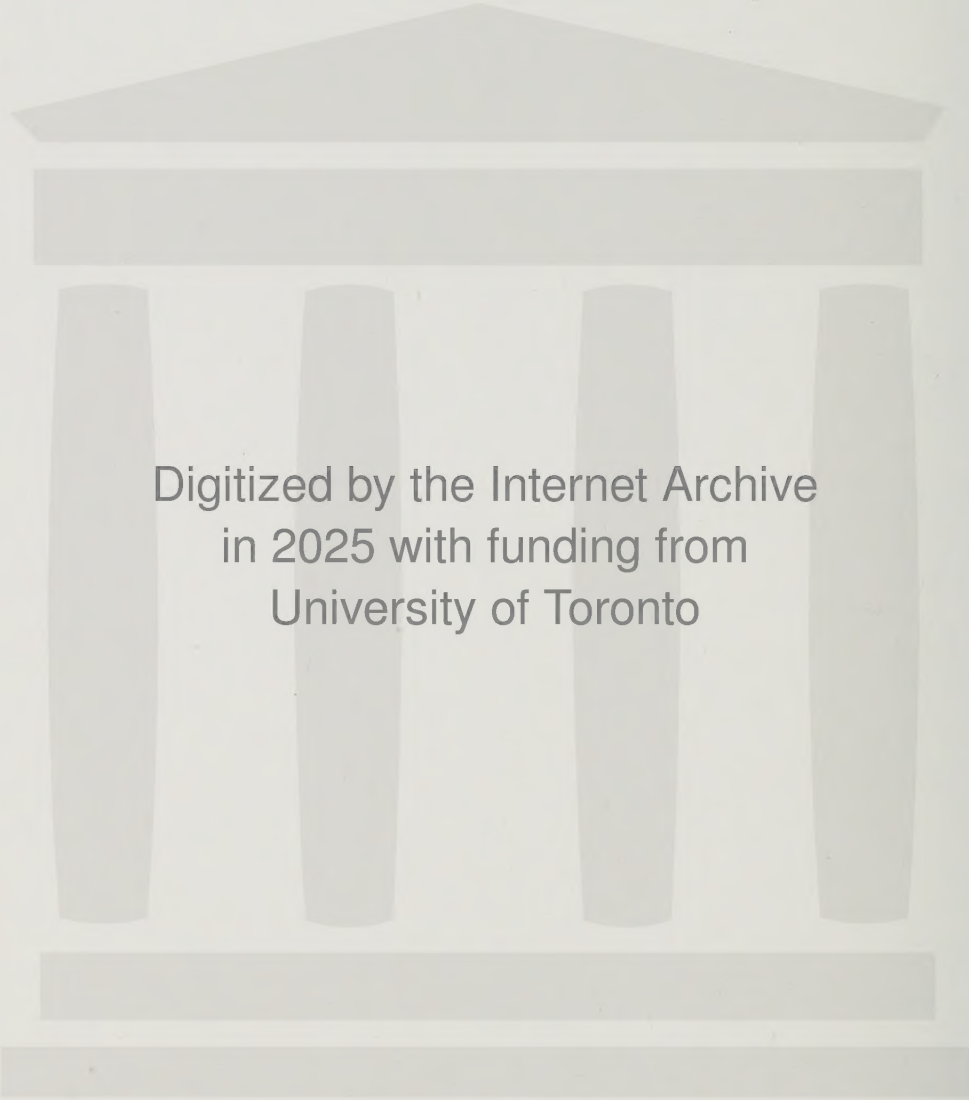
CURRICULUM RESOURCES  
OISE LIBRARY

OHEC  
372.4  
G753  
V.2



Ministère  
de  
l'Éducation

Ontario



Digitized by the Internet Archive  
in 2025 with funding from  
University of Toronto



.....  
**Table des matières**

Introduction ..... 2

La littérature : Pour apprendre à vivre ..... 4

*Yves Beauchesne*

Culture et littérature ..... 8

*Benoît Cazabon*

L'importance de la lecture dans le développement de l'enfant .... 13

*Monique Bergeron*

Pour rejoindre tous les enfants ..... 17

*Michelle Bourassa*

Un monde à découvrir ..... 25

*Jeannine Beauchemin*

Littérature enfantine et pédagogie ouverte ..... 29

*Patricia Diaz*

Comment choisir de façon judicieuse? ..... 35

*Jacques Pasquet*



## Introduction

.....  
L'édition contemporaine accorde une place de choix à la littérature d'enfance et de jeunesse. Aussi n'a-t-on jamais eu autant de titres adaptés aux goûts, aux intérêts et aux capacités de lecture d'un jeune public. Cependant, même si le choix n'a jamais été aussi vaste, le contact avec les livres n'en est pas pour autant facilité. En effet, comment choisir le livre pertinent, celui qui engagera l'enfant sur la voie de la lecture insatiable?

Le besoin de lire survient par voie de conséquence lorsque l'éducation en souligne la nécessité et en cultive l'intérêt. Lire pour jouer, pour s'informer, pour apprendre, pour s'évader ... voilà quelques-unes des raisons qui justifient les choix.

L'évolution des mœurs, les aspects du quotidien, la réalité multiraciale et les valeurs modernes font en sorte que les livres ne sont plus ce qu'ils étaient. Adaptés au monde d'aujourd'hui, ils cernent autant par le texte que par les images l'étrangeté, l'absence, les inégalités, le déséquilibre, la cohabitation pacifiste et le dynamisme de l'espace social.

Soucieux d'établir des différences, les livres permettent également de circonscrire des espaces communs où se conjugent les rêves et les aspirations de tous les humains réunis par de nombreuses convergences.

Car, lire, c'est souvent se donner des filtres de perception sociale. On voit le monde à travers les protagonistes d'un récit coloré de valeurs tellement implicites qu'il semble impossible de s'en distancier. Aussi les textes qui portent un regard neuf sur la réalité des autochtones, des autres ethnies, permettent-ils également d'affiner notre regard sur la vie actuelle et passée d'une communauté linguistique donnée. En effet, c'est à travers l'histoire que se tissent des rapports sociaux qui déterminent la place des objets culturels que sont les livres.

Lire, c'est enfin traverser une mer houleuse, celle de notre époque tourmentée, pour atteindre des rivages qui ne sont point de tout repos. Se libérer de l'emprise médiatique, de l'empire des jeux vidéo et des émissions télévisées, pour plonger dans les délices d'albums chatoyants ou de récits innovateurs requiert une certaine assistance.

L'action pédagogique doit commencer très tôt afin de créer des attentes devant l'écrit. L'enfant a des questions plein la tête, des rêves plus qu'il n'en faut. Le désir de lire s'ensemence et se cultive au coin ensoleillé du cœur. Dans un cadre familial souvent élargi, l'enfant apprivoise les livres au contact des êtres présents dans son environnement immédiat.



L'évolution des formes en littérature de jeunesse a créé ce double créneau des livres-cadeaux et des livres-utiles. L'effort sensible des maisons d'édition a soulevé l'enthousiasme du monde de l'enseignement. Aussi retrouve-t-on davantage d'intérêt à l'égard du livre de bibliothèque dans la classe de français. De nouvelles collaborations émergent également dans l'espace scolaire et les titulaires se joignent volontiers aux bibliothécaires pour élaborer des projets communs.

Ainsi, pour favoriser une meilleure interaction avec les livres, on se préoccupera également des styles d'apprentissage et de la diversité des champs d'intérêt à travers lesquels il est possible de se définir et de se trouver. Dans une pédagogie plus ouverte, on invite constamment l'enfant à exercer des choix et à les assumer. On s'efforce également de varier les stratégies, d'adopter une démarche holistique, d'assurer le décroisement des savoirs pour une meilleure intégration.

Associer le livre aux autres disciplines scolaires peut s'avérer avantageux. Ainsi, le jeu dramatique peut prolonger et transposer la trame événementielle dans le registre de la parole et de la représentation. Du côté des arts visuels, l'illustration déclenche souvent un processus d'appropriation qui conduit, par le geste graphique, à la prise en charge de l'acte d'écrire, dans une perspective d'interdépendance et de réciprocité. Chaque être humain est unique; aussi les actions pédagogiques assurant le développement et la croissance via le respect des différences et l'ouverture à l'autre demeurent-elles les plus appropriées.

Certes, il n'est pas facile d'exercer des choix conscients durant son enfance ou au seuil de l'adolescence. Les adultes capables de créer un espace de confiance et de connivence revêtent alors une importance capitale. Les sujets délicats traités dans bon nombre d'ouvrages peuvent devenir autant de lieux de rencontre où adulte et enfant confronteront leurs points de vue respectifs. Les critères de sélection utilisés autorisent un choix suffisamment vaste pour rejoindre les principales interrogations quotidiennes.

Aussi faut-il choisir avec soin des livres qui font grandir, des livres qui reculent les frontières du désir, des livres qui assistent la croissance et le développement tout en permettant de gravir les échelons du savoir.



## La littérature : Pour apprendre à vivre

*Yves Beauchesne*

.....

Dans la vie de l'enfant, la littérature constitue l'un des terrains les plus fertiles et l'un des outils fondamentaux d'apprentissage global de la réalité, la sienne aussi bien que celle des autres. La littérature, de l'imagier au premier roman, accompagne l'enfant dans sa lente conquête du langage, de la pensée et des émotions. La littérature, grâce à ses multiples manifestations, répond de façon exceptionnelle à des besoins, des intérêts et des compétences langagières en perpétuelle évolution. Elle fait escorte à l'apprenti aussi bien dans ses premières manipulations que dans le développement de sa pensée et dans sa vie socioaffective; et cela en parfait accord toujours avec l'acquisition qu'il est en train de faire du langage.

.....

### *Le livre grandit avec l'enfant et le fait grandir*

.....

La littérature de jeunesse décrit cette étonnante trajectoire de l'oral à l'écrit dans laquelle l'enfant est lancé dès la naissance... Conçu tout d'abord pour être manipulé et regardé, comme outil d'identification et d'appropriation du réel, le livre se métamorphose au même rythme que celui de l'enfant. La complexité des illustrations s'accroît peu à peu et celles-ci provoquent un commentaire oral de plus en plus riche; les mots apparaissent et se contentent au début d'accompagner sagement les illustrations; les mots se resserrent graduellement et proposent des structures narratives de plus en plus complexes à travers le conte, le premier récit et le récit de passage. Puis, presque dégagés maintenant du support pictural, les mots se resserrent encore davantage et tissent la trame de plus en plus dense de ces petits univers autonomes que sont les premiers romans. Le chemin ainsi tracé tient presque du prodige : dans une période de dix ans dans la vie de l'enfant, l'oral se donne un visage écrit, le descriptif devient narratif, suggestif et vraiment littéraire. Les thèmes qui tournaient presque exclusivement autour de l'enfant et de son quotidien s'élargissent aux dimensions mêmes de l'expérience humaine. Bref, le livre grandit avec l'enfant et le fait grandir.

Il ne fait aucun doute que la littérature est un merveilleux moyen, un trésor collectif né de la mémoire, du rêve et d'un patient savoir-faire, auquel l'enfant doit avoir accès pour développer sa pensée et son langage. Mais elle est également, et plus profondément, une constellation d'expériences qui, chacune à sa façon et de manière souvent obscure, lui apprend à vivre.



En premier lieu, les livres de toutes sortes permettent de développer la pensée et enracinent celle-ci dans la terre prometteuse du langage, cet outil fondamental aux multiples dimensions. En effet, les textes exposent l'enfant à l'éventail complet des messages, de celui qui vise à informer à celui qui vise à faire danser les mots entre eux pour le simple plaisir de les faire bouger. À travers poèmes, récits et contes, l'enfant pénètre dans le grand labyrinthe des expériences humaines, des plus fantaisistes aux plus émouvantes. Tout doucement et presque imperceptiblement, il se fait l'oreille aux couleurs du langage et aux nuances de l'expression écrite. Les artifices et les conventions de l'écrit s'imposent peu à peu à l'enfant. Cela va de l'organisation matérielle du texte en paragraphes, puis en chapitres, jusqu'aux éléments plus complexes de structuration du récit, en passant par les subtilités des niveaux de langue à travers les dialogues. La littérature permet à l'enfant de développer sa capacité de se concentrer : le texte exige en effet temps et complicité pour livrer ses secrets. La littérature développe également le sens de l'observation, à partir de la lecture parallèle illustration/texte jusqu'à celle, plus subtile, des indices que l'auteur d'un roman policier sème au fil des pages pour créer son suspense.

.....

*Toutes les formes de pensée ont le loisir de  
s'épanouir grâce à la littérature*

.....

De façon mystérieuse et presque souterraine, la littérature élargit la palette des mots disponibles pour dire, raconter et se dire soi-même. Elle sensibilise l'enfant aux ressources expressives du langage, à l'art de conter et de formuler une gamme complète de messages. Foncièrement, elle lui donne le goût de parler et d'écrire à son tour.

Toutes les formes de pensée ont le loisir de s'épanouir grâce à la littérature et ce, toujours de façon naturelle, progressive et cumulative. La pensée cognitive aussi bien que la pensée concrète et active se façonnent à travers des textes de fiction. La pensée sociale, cette reconnaissance des valeurs et réalités des sociétés ainsi que leur inscription dans des époques et des lieux variés, se nourrit à même les œuvres littéraires. Mais ce sont surtout les formes de pensée déductive, anticipatrice, créative et esthétique qui se développent grâce à ces dernières. La nature même de la lecture de la littérature exige une réécriture du texte, une recreation des éléments transmis par les mots et une assimilation qui ne peut que mettre en jeu toutes les forces vives de la pensée, et toutes les formes de pensée.

Cependant, même si l'enfant est un inventeur et un penseur en plein devenir, il est avant tout un expérimentateur qui cherche des réponses à de petites et grandes questions. Ce qui le touche, c'est la réalité immédiate, laquelle se fait de plus en plus complexe au fur et



à mesure qu'il grandit. Son être physique change rapidement, sa vie psychologique se complique, ses émotions évoluent. Ce bouillonnement s'accompagne d'une prise de conscience de son environnement familial aussi bien que planétaire et d'un désir croissant d'autonomie. L'enfant se sent souvent unique, isolé, même à part. Quelle direction prendre et quel modèle suivre? La question fondamentale de l'aventure humaine, celle du sens de la vie, se profile déjà. Et voilà où la littérature peut agir souverainement et ouvrir des pistes fertiles. Non pas en fournissant à l'enfant des réponses toutes faites et sûres, mais en lui proposant des cheminements multiples, stimulants et enracinés dans l'expérience humaine. Les œuvres sont des chemins qui offrent des itinéraires de lecture aussi variés que le sont les jeunes voyageurs eux-mêmes. Et une même œuvre peut être fréquentée par des millions de lecteurs sans jamais perdre ses vertus. L'œuvre littéraire est plurielle et ne s'épuise pas. Sa force réside bien sûr dans cet alliage unique d'atmosphères, d'images, de sons et de rythmes. Mais l'efficacité de l'œuvre comme outil d'apprentissage de la vie réside dans la tension interne qui l'anime et la fait exister.

.....

***La littérature apprend d'abord à vivre en offrant  
à l'enfant lecteur une occasion de se sécuriser***

.....

Dans chaque conte, dans chaque roman, dans chaque poème se trouve une séquence de vie. Dans chaque œuvre authentique se trouve des éléments vivants : un souffle qui palpite et qui cherche. Cette quête peut prendre les allures dramatiques d'une aventure psychologique au dénouement brutal, ou les allures plus détendues d'une enquête policière ou encore celles, plus légères encore, d'une aventure romantique qui finit bien. Peu importe. La littérature reproduit la vie, s'en inspire en la faisant voir au lecteur dans tous ses états. Elle est cette scène où se jouent des destins qui ne seront peut-être jamais ceux de l'enfant, des aventures qui ne lui arriveront sans doute jamais et des expériences qui lui resteront probablement toujours interdites. Mais ce qui importe, c'est qu'à travers les personnages, par le biais de leurs réactions, au fil de leurs pensées, le jeune lecteur reconnaisse des choses qui appartiennent à sa propre expérience et qui, en même temps, sont le lot de tous les humains.

La littérature apprend d'abord à vivre en offrant à l'enfant lecteur une occasion de se sécuriser. Cela est particulièrement perceptible lors de la petite enfance, lorsque le tout-petit découvre avec joie – et quelque soulagement – qu'il n'est pas le seul à avoir peur la nuit, à boudier tout seul dans un coin ou encore à craindre les dentistes. . . Au fil des ans, l'enfant qui lit découvre dans les contes et les romans des personnages qui lui ressemblent. Il n'est donc pas tout seul à ressentir telle émotion,



à se poser telle ou telle question ou à vivre telle ou telle expérience. Et ce sentiment d'appartenance et de solidarité provoque la joie et la confiance nécessaires pour s'accepter soi-même, désirer vivre et grandir. En même temps qu'elle lui fait franchir ce premier pas fondamental, la littérature offre à l'enfant des réponses aux questions qu'il se pose : Comment naissons-nous? Comment mourrons-nous? Comment vivent les humains? Que ressentent-ils? Des réponses qui n'expliquent bien sûr pas tout – qui, quoi le pourrait – mais qui agissent comme des phares pendant cette période de découverte et de tâtonnements.

À travers le jeu des personnages, l'enfant découvre également les lois souvent sous-entendues qui régissent les relations humaines. Passions, complicités et conflits entre humains s'éclairent petit à petit. Et de ce brassage d'émotions et d'actions ressortent quelques grandes valeurs humaines, les valeurs éternelles qui ont pour noms courage, persévérance, amitié, générosité et justice. Ressortent également des comportements qui, véhiculés par des héroïnes et des héros humains, animaux ou fantastiques, deviennent désirables. Ressortent enfin des modèles qui ne peuvent que toucher les attitudes et la conduite de la vie quotidienne de l'enfant. Et ce n'est pas un hasard si l'une des grandes valeurs que véhicule la littérature de jeunesse est l'humour. Plus que tout autre élément, l'humour est un ferment de maturité et de tolérance, conditions essentielles pour grandir dans la joie.

De plus en plus d'œuvres permettent à l'enfant de s'acclimater à certaines réalités. La littérature a en effet le pouvoir non seulement de montrer mais de faire ressentir avec force les méfaits du racisme, du sexisme et d'autres formes de préjugés, parfois fort subtiles mais tout aussi corrosives. Grâce aux liens privilégiés qui s'établissent entre le lecteur et les personnages, l'enfant peut apprendre non seulement à accepter la différence mais encore à la respecter et à l'apprécier.

De bien des façons et d'une manière souvent imperceptible, la littérature aide l'enfant à grandir. Et à grandir dans la beauté. Elle lui insuffle le goût d'être lui-même, de réaliser des projets, de s'accomplir. La littérature rend désirable l'expérience humaine vécue dans sa plénitude. La littérature fait naître des mots cette parole dont les humains, petits ou grands, sont affamés. La littérature fournit donc à l'enfant les matériaux, lumineux entre tous, pour bâtir sa vie et assumer son identité personnelle.



.....

Lire n'est pas une simple manière d'occuper son temps. Être privé de livres, ce n'est pas seulement être privé d'instruction, de formation, de culture ou encore d'un loisir, d'un plaisir, d'une jouissance; c'est mener une existence dénuée de son nerf intime, hors d'état de poser la question de son sens.

Danièle Sallenave, *Le don des morts. Sur la littérature.*

Les vertus de la lecture sont bien connues. Personne n'en dispute l'importance. On pourrait sans peine multiplier les citations à l'appui de cette démarche de construction de sens qui, comme on le sait, s'inscrit dans un processus plus large lié au langage, à savoir l'acculturation. (Le terme «acculturation» a bien mauvaise presse chez les Franco-Ontariens, mais il n'a pas ici le sens restreint qu'on lui donne en situation assimilationniste; il faut tout simplement entendre l'adaptation d'un individu ou d'un groupe aux modèles culturels propres à une société, la sienne ou une autre.)

Grâce au sens qu'il reconnaît dans les symboles ou qu'il y attribue, l'être humain se donne des pouvoirs : le pouvoir de s'informer, celui de s'orienter, celui d'adhérer à une communauté, celui de s'autodéterminer. Somme toute, lire lui permet de s'épanouir et, par conséquent, de grandir! La lecture constitue, en effet, un outil de croissance personnelle, et qui dit «croissance personnelle» pense aussitôt à connaissance, estime et affirmation de soi, bref au bien-être personnel. Mais comment en est-il ainsi? Il convient d'analyser les rapports intimes qui existent entre lecture, culture, littérature, bien-être personnel et identité, et de les situer dans le contexte bilingue de l'Ontario et dans le contexte de cultures en contact.

### **Culture et bien-être personnel**

Loin de se limiter aux beaux-arts, la culture englobe toutes les facettes de la vie humaine. Elle se manifeste sous forme de contrats sociaux via la langue, les symboles et les signes communs à un groupe donné, d'où l'importance de la lecture. Car, la lecture informe et, ce faisant, elle donne accès à la culture. Plus encore, la lecture actualise la culture tout au long du développement de la personne. L'acculturation constitue, en effet, un processus de longue haleine, non pas une réaction spontanée.



Si la culture se manifeste par une série de contrats sociaux souvent banals (pour un Franco-Ontarien, il peut s'agir de s'abonner à un périodique de langue française ou de négocier avec une caisse populaire plutôt qu'avec une banque, deux cas où interviennent la langue et la culture), l'acculturation est avant tout affaire d'adhésion. Chaque personne «cultivée» adhère dans sa vie personnelle à un nombre plus ou moins grand d'institutions, depuis la famille jusqu'à la communauté et l'État, en passant par les établissements d'enseignement, les clubs sociaux, les associations professionnelles ou culturelles.

En fait, le plaisir et les avantages qu'on tire de ces adhésions, c'est-à-dire la qualité de celles-ci, peuvent être considérés comme un signe d'acculturation. Autour de l'acculturation se développe un système d'appartenance, d'engagement et de fidélité. Et sur quoi ces attachements se fondent-ils? En gros, l'état de bien-être qu'une personne retire de ses actes reflète en bonne partie la richesse de ses engagements. Ce même état de bien-être personnel permet par ailleurs de mesurer l'engagement socio-culturel des individus. Expression ultime du bien-être personnel, le bien-être culturel se produit quand on est en mesure de dériver des images et des perceptions et de les partager avec ceux et celles qui possèdent et apprécient le même bagage culturel. D'où l'importance de la littérature.

### **Littérature et identité**

Réservoir de connaissances et source de savoir, la littérature est indissociable du bien-être culturel, dont elle constitue le fondement. La littérature permet à l'individu de mettre en valeur ses capacités d'association, de discrimination et d'évaluation. Elle trace le chemin de l'identification culturelle. Elle façonne l'image que l'individu se fait de son groupe d'appartenance. Bref, la littérature permet à l'individu de s'interroger sur son sens profond et de se situer par rapport aux autres.

En matière d'identification culturelle, la littérature agit sur deux plans distincts. D'une part, elle permet de comprendre et d'apprécier ce qu'on est. Elle constitue donc un instrument de connaissance et d'estime de soi et, par conséquent, un facteur de bien-être personnel. D'autre part, la littérature permet d'élargir ses horizons, de s'ouvrir aux autres et d'apprécier leurs différences. Mais pour ce faire, il faut d'abord être parvenu au bien-être personnel. En quelque sorte, il faut «être bien dans sa peau», culturellement parlant, sinon c'est au détriment de l'identité que se fait l'ouverture; loin d'être enrichissante, l'ouverture devient alors appauvrissante, puisque s'enclenche ainsi le processus d'assimilation.

À la lumière de ce qui précède, on comprend mieux toute la difficulté de la situation de minoritaire, surtout pour la jeunesse. Les jeunes Franco-Ontariens, garçons et filles, vivent en effet dans un milieu où la culture française est à l'étroit (souvent même dans leur famille d'origine),



démunis qu'ils sont des moyens d'accès normaux à leur culture (journaux, télévision, radio, centres culturels et communautaires et livres). Et pourtant, on leur demande d'être insensibles aux effets assimilateurs de la culture majoritaire. Trop souvent, dans le rapport de force qui s'établit entre les cultures concurrentes, le français fait par ailleurs figure de parent pauvre. Des dichotomies de valeurs tout à fait fausses se mettent en place : passéisme s'oppose à modernité; difficile à facile; ennuyeux à intéressant; inutile à pratique. Bref, autant de situations conflictuelles. Peut-on parvenir au bien-être culturel dans un tel contexte?

.....

*Aussi importe-t-il de doter nos enfants d'un  
imaginaire nourri à la culture française*

.....

Lire devrait donc permettre de se comprendre pour ensuite mieux comprendre les autres. La lecture plus que toute autre activité, peut-être, répond à la démarche d'insertion culturelle que préconise le programme-cadre de français : la lecture permet la conscientisation, l'identification et l'engagement. Aussi importe-t-il de doter nos enfants d'un imaginaire nourri à la culture française. C'est la tâche primordiale de l'école de langue française.

Dans une large mesure, l'acculturation se produit par osmose, sans trop qu'on s'en rende compte. C'est dire toute l'importance de baigner dans une atmosphère favorisant la convergence vers sa culture d'attache. La culture, la sienne comme celle des autres, s'absorbe par la socialisation. L'école doit faire de chaque devoir, événement, activité, une occasion de lire, d'écrire et de parler en français. Comme la socialisation ne se fait pas sur les bancs d'école seulement, l'école doit aussi veiller à établir tous les rapprochements possibles avec la communauté, de manière à la prolonger. On s'étonne que les jeunes ne soient pas fidèles à la culture de l'école. Mais il faut savoir que la fidélité se propage par modélisation et non par prédication. Rien ne sert de dire aux jeunes de parler français s'ils n'ont pas de bonnes raisons de le faire. Il faut leur en fournir. À cet égard, l'école doit prêcher par l'exemple.

L'école doit aussi devenir un lieu de fréquentation de la culture française – de toute source et de toute provenance. Car des personnes d'expression française, il y en a de toutes races et de tous les coins du globe. Une telle fréquentation amènera l'élève à percevoir tous les humains comme ses semblables. Et, tout en élargissant ses horizons, il pourra plus facilement apprécier les caractéristiques intrinsèques de son groupe d'origine. La littérature éveille, en effet, à la reconnaissance des jalons, repères, balises dont est constituée l'identité culturelle.



La transmission de la culture dépend de la littérature et, par conséquent, de la lecture. Sans lecture, pas de littérature, et vice-versa. D'après Alain, la lecture est ce qu'il y a de plus difficile, et la condition de toute culture, si humble qu'elle soit. S'il en est ainsi, le livre devient un outil indispensable. Et pourtant, il y a des endroits de la province où le livre est difficile d'accès, voire carrément absent. École mal fournie, bibliothèque municipale inexistante ou presque, foyers démunis sont autant d'éléments de cette pénurie. Dans ce contexte, faut-il s'étonner que les «sans voix», comme on surnomme les analphabètes, soient beaucoup plus nombreux parmi les Franco-Ontariens que dans l'ensemble de la population? que le pourcentage des jeunes ayant accès à l'université soit toujours inférieur chez les Franco-Ontariens? que le pourcentage de ceux et celles qui en sortent diplômés soit encore moins élevé? Il faut de toute urgence rattraper le temps perdu. Il faut absolument redresser la situation.

.....

### *Une intervention spéciale s'impose auprès des foyers où l'on n'utilise pas le français*

.....

Dans un contexte de langues et de cultures en contact, alors que les responsables de l'éducation en langue maternelle du groupe minoritaire déplorent, avec raison, les ravages de l'assimilation, la littérature pourrait jouer un rôle important. Aujourd'hui, plusieurs semblent acquis à l'enseignement de la langue selon l'approche communicative. On préconise de plus en plus des interactions de classe fondées sur l'expérience vécue de l'élève, l'apprentissage coopératif, et l'autonomie de l'élève en tant qu'apprenant. Le livre comme prétexte, comme moyen d'accès à la culture, et comme contenu de culture apparaît donc essentiel.

Non seulement l'élève apprend-il la langue, mais faut-il aussi qu'il apprenne au moyen de la langue. Il s'ensuit qu'on ne peut pas demander aux élèves d'apprécier la littérature de leur âge si leur compétence linguistique ne leur permet pas de le faire. On ne peut pas demander aux élèves de brûler des étapes de leur développement, pas plus qu'on ne peut les forcer à piétiner à une étape, alors qu'ils sont prêts à passer à la suivante. C'est-à-dire qu'on ne peut pas leur demander de lire des livres destinés à un groupe d'âge plus jeune quand ils accusent un retard linguistique. Il existe, en effet, un seuil minimal de compétence linguistique. C'est dire l'importance d'instiller le goût de la lecture dès la première enfance. Dans cette optique, une intervention spéciale s'impose auprès des foyers où l'on n'utilise pas le français. Par ailleurs, l'école devrait être dotée de moyens d'intervention dès qu'il y a un décalage entre les seuils de compétence atteints et le rythme de croissance de l'élève. Autrement, la démarche d'insertion culturelle s'en trouve compromise.



Le recours à la littérature ne s'impose pas uniquement du point de vue de la compétence culturelle, nommément l'habileté à lire dans la langue de sa culture, mais bien pour d'autres raisons encore plus fondamentales. La fréquentation de la littérature accompagnée d'un appareil pédagogique interactif et actualisant donne une assise à la perception que l'on se fait de l'appartenance culturelle. En milieu minoritaire, cette perception est ambivalente chez bon nombre.

Composante du concept-de-soi, l'identité sociale résulte de la connaissance que l'on a de son groupe d'appartenance. Cette connaissance se double de l'appropriation de valeurs et d'un sens affectif. Pour que se fassent cette connaissance et cette appropriation, il faut que l'individu ait baigné dans une société montrant la vitalité ethnoculturelle du groupe d'attache, montrant les richesses de ses réalisations, montrant la compétence des modèles à imiter. Où trouver mieux ces données que dans la littérature (dans son sens large)? Ici aussi, comme pour les compétences linguistiques, il existe des seuils acceptables selon le développement de l'individu : à quatre ans, par exemple, l'enfant aura ses Babar, puis ses Tintin, et plus tard ses romans jeunesse.

En conclusion, il est juste de dire que la littérature, c'est la culture, et que la culture, c'est la vie. Aucun stimulus, aucun prétexte ne doit être négligé pour faire entrer la culture en milieu scolaire. Dans cette optique, l'école doit convier l'élève à un véritable festin culturel, en mettant davantage la littérature française au programme de lecture, d'écoute et de visionnement, et en faisant en sorte que tous les jeux de rôles, les saynètes, les rédactions de toutes sortes, les projets de dessins, les soirées parents-élèves soient inspirés de la littérature. Faut-il rappeler que l'identité sociale est fonction de la connaissance que l'on a de son groupe d'attache? L'affectivité et les valeurs que l'individu y rattache décident de ses intérêts, de ses goûts, de ses motivations. L'avenir de la francophonie ontarienne en dépend.



# L'importance de la lecture dans le développement de l'enfant

*Monique Bergeron*

13

## ..... **Les agents d'intervention**

La réceptivité de l'enfant, dès ses premiers contacts avec la vie, est assez remarquable : il ou elle est perméable à toutes les influences. La première «lecture» du sourire perçu sur le visage de sa mère ou de son père marque les débuts d'une relation active au monde extérieur et amorce chez l'enfant le développement de l'imagination, de la connaissance et de l'affectivité. Ainsi sont jetées les premières bases de la vraie lecture, qui alimentera à son tour ces trois facultés. En fait, la lecture sera, dans la vie de l'enfant, un véhicule important pour le développement de sa personnalité. Dans le processus éducationnel dont il s'agit, l'intervention des parents, du personnel enseignant et des responsables des centres de ressources peut s'avérer cruciale.

### **Les parents**

La toute première responsabilité revient incontestablement aux parents qui, par leur intérêt et leurs interventions, influencent l'enfant et l'aident à faire la «lecture» de ses premières expériences vécues, de la couleur, de l'image et enfin du texte. Les parents qui, de concert avec le milieu scolaire, soutiennent et encouragent constamment cet apprentissage de la lecture aident à en assurer le succès.

En regardant avec l'enfant son premier livre d'images et en lui indiquant les mots qui se rapportent aux images, les parents aident à développer son langage et à accroître son vocabulaire. Ils deviennent ainsi partenaires du projet éducatif. En orientant l'intérêt de l'enfant et en développant sa connaissance du langage, les parents éveillent graduellement chez lui ou chez elle le désir d'apprendre à lire. Puis, en donnant eux-mêmes l'exemple de la pratique régulière de la lecture, en s'entourant de livres et en encourageant l'enfant à faire de même, les parents encouragent l'habitude de lire.

### **Le personnel enseignant**

S'il importe que les parents motivent et soutiennent l'enfant dans ses premières démarches de lecture, il importe encore plus que l'enseignante ou l'enseignant qui familiarise l'enfant avec la lecture formelle soit ouvert et sensibilisé à son schème de pensée, à chaque étape de son développement. C'est en s'appuyant sur des fondements psychologiques que les pédagogues facilitent l'entrée de l'enfant dans le monde du livre.



Il s'agit d'offrir à l'enfant une lecture bien adaptée à ses capacités individuelles et à la diversité de ses intérêts. Que ce soit de la lecture d'information, de la lecture d'évasion ou de la lecture littéraire, l'utilisation de textes de qualité entraîne des discussions et incite l'enfant à se surpasser.

### **Les responsables du centre de ressources**

Dans cette longue tâche qu'est l'enseignement de la lecture, l'enseignante-bibliothécaire ou l'enseignant-bibliothécaire peut offrir au personnel enseignant une collaboration précieuse. Le document d'appui *Intégration et coopération*<sup>1</sup> énonce la philosophie du centre de ressources et définit clairement le rôle de l'enseignante-bibliothécaire ou de l'enseignant-bibliothécaire. Celle-ci ou celui-ci prend part à l'action pédagogique d'une école à travers diverses fonctions, parmi lesquelles il y a l'enseignement, l'élaboration de programmes d'études, la consultation auprès du personnel enseignant et auprès des élèves, le choix des ressources ainsi que la promotion d'un centre de ressources intégré à l'apprentissage et à la gestion de l'école.

Dans le cadre de cette vision pédagogique, l'enseignante-bibliothécaire ou l'enseignant-bibliothécaire aide à promouvoir et à animer la lecture afin d'en cultiver le goût chez l'enfant. Il s'agit de se tenir constamment à l'affût des nouveautés dans le domaine de la littérature pour la jeunesse, enrichissant régulièrement la collection de ressources par un choix judicieux de livres bien adaptés aux aptitudes des élèves, qui peuvent alors en choisir en fonction de leurs goûts et de leurs intérêts.

### **La démarche d'intervention**

Quelle est donc la meilleure approche pour que la lecture contribue efficacement au développement de l'enfant? Puisque le processus éducationnel fait partie intégrante du développement de l'être humain, l'enseignant ou l'enseignante se doit de rejoindre l'enfant aux niveaux de l'affectivité, de l'imagination et de la connaissance. Si l'approche pédagogique tient toujours compte de ces trois aspects de l'être humain, la lecture s'avérera un élément de première importance pour répondre aux besoins de l'enfant.

### **Rejoindre le domaine affectif chez l'enfant**

Le besoin d'aimer, d'être aimé, de se sentir «bien avec» est à la base même de toute démarche d'apprentissage. L'approche pédagogique doit donc toujours tenir compte de l'affectivité chez l'enfant, en

.....

1. Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Intégration et coopération. Le centre de ressources intégré à l'apprentissage* (Toronto, Imprimeur de la Reine, 1982), p. 22.



reconnaissant que le livre est un outil qui peut sécuriser l'enfant au moment de sa transplantation dans le milieu scolaire.

Qu'il s'agisse d'un abécédaire, d'un album, d'un imagier, d'un chiffrier, d'un documentaire ou d'un livre de science-fiction, la réaction de l'enfant est influencée par les aspects physiques du livre : le format, la mise en page, les couleurs, les caractères d'imprimerie et la texture du papier. En manipulant le livre, en le feuilletant, en se laissant emporter par sa magie, l'enfant développe une relation avec lui.

Plus important encore, lorsque l'enfant s'adonne à la lecture, il ou elle s'identifie tout naturellement à un personnage du récit, le plus souvent le héros ou l'héroïne, que ce soit un être humain, un animal ou même un objet personnifié. C'est-à-dire que l'enfant se prend d'affection pour cet être et le suit dans son cheminement, dans ses désirs et ses émotions, observant ainsi (pour pouvoir ensuite adopter) des moyens de résoudre des problèmes affectifs.

### **Rejoindre le domaine imaginaire chez l'enfant**

Si le domaine affectif est très important pour le développement harmonieux de l'enfant, l'imaginaire ne l'est pas moins. En entrant dans le monde de l'imaginaire, l'enfant peut faire partie d'une société où les jeunes font la loi. L'imaginaire est donc un antidote aux frustrations de la vie quotidienne, aux contraintes et aux exigences des adultes.

Le besoin d'évasion de l'enfant peut être satisfait, en partie du moins, par la fiction. Le conte et le roman contribuent au développement de l'enfant en l'invitant à voyager dans le temps et l'espace, à choisir un rôle, à se transformer comme par enchantement, et à répondre à tous ses caprices et fantasmes. Du même coup, ces rôles fictifs renseignent l'enfant, même à son insu, sur certains aspects de sa propre personnalité : l'enfant apprend à se connaître en s'appropriant un monde imaginaire.

### **Rejoindre le domaine cognitif chez l'enfant**

Le domaine cognitif est la troisième composante nécessaire au développement harmonieux de l'enfant. L'enseignante ou l'enseignant doit se tenir à l'affût de toute stratégie d'intervention qui vise à satisfaire le goût de connaître chez l'enfant, car le livre aide l'enfant à saisir son univers, à résoudre ses problèmes et à développer ses aptitudes intellectuelles.

Très tôt, l'enfant s'interroge déjà sur la signification de l'image. En feuilletant son premier album en compagnie d'un ou d'une adulte, l'enfant s'initie à l'univers du livre, donc à la lecture et au monde littéraire et artistique. Moyennant une intervention judicieuse de l'adulte, l'enfant adoptera un comportement de lecteur ou de lectrice avide de connaître.



Les pédagogues compétents s'efforcent de garder en état d'éveil l'intelligence de l'enfant en développant le goût du livre comme livreur de secrets, comme ouvreuse d'avenues inconnues. Quelle joie alors que d'être témoin du regard émerveillé de l'enfant qui s'aventure dans les profondeurs des mers, de l'espace, des forêts, du monde animal ou végétal, ou bien de la personne humaine, afin de s'informer sur les règles qui régissent l'univers qui l'entoure.

### Conclusion

La partie sera vraiment gagnée si le goût de l'enfant pour la lecture est activé tout au long du processus d'apprentissage par une approche pédagogique qui tient compte des domaines affectif, imaginatif et cognitif. Si, de plus, cette activité pédagogique est le fruit d'une interaction coordonnée de la part de tous les agents d'intervention, l'enrichissement sera tel que l'enfant adoptera naturellement le livre comme compagnon de route, toute sa vie durant.

.....

### *Bibliographie*

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. *Intégration et coopération. Le centre de ressources intégré à l'apprentissage*. Toronto, Imprimeur de la Reine, 1982.

# Pour rejoindre tous les enfants

Michelle Bourassa

17

.....

## L'animation du livre : Son rôle préventif

Au Canada, une personne sur dix est aujourd'hui considérée comme analphabète «complète», c'est-à-dire que, malgré au moins cinq années de scolarité, elle est incapable de lire un texte simple et bref racontant des faits reliés à son quotidien. Ce pourcentage s'aggrave encore si l'on inclut les analphabètes «fonctionnels», soit ceux et celles qui, malgré une scolarité de plus de neuf années, lisent très peu et ne savent pas écrire, ou encore n'écrivent qu'en reproduisant, sans comprendre un message. Chez ces analphabètes, seulement 10 pour 100 désirent et espèrent changer cette situation et, de ce nombre, 50 pour 100 à 70 pour 100 abandonneront leurs études en cours de rééducation.

Les raisons invoquées sont, la plupart du temps, d'ordre personnel ou social. Or, nous ne pouvons ignorer l'impact, à long et même très long terme, d'échecs scolaires répétés. Il suffit de savoir que 81 pour 100 des élèves présentant des problèmes de comportement éprouvent aussi des problèmes en lecture<sup>1</sup>. En fait, plus le problème est grave, plus il est difficile de savoir au juste s'il s'agit d'un problème de comportement ou d'un problème d'apprentissage. L'image de soi étant fortement bouleversée par l'incapacité à apprendre ce qui se doit, l'individu se protège en se rebellant.

.....

## *Lire est devenu une expérience phobique*

.....

En les interrogeant, on apprend que la plupart des analphabètes ont rejoint les rangs des «non-lisants» dès leur première année de scolarité. Par la suite, seule la contrainte leur a fait ouvrir un livre. Lire est devenu une expérience phobique. Or, le plus souvent, l'analphabète compose avec la lecture comme avec toute phobie; il choisit la fuite, l'évitement, la négation. Toutes les phobies se nourrissent d'elles-mêmes : plus l'analphabète fuit la lecture, plus il ou elle maintient sa phobie, inchangée. Installée confortablement en début de scolarité, la phobie de la lecture offre donc d'énormes possibilités de connaître une longue carrière.

.....

1. Lise St-Laurent, «Stabilité affective et rendement scolaire», *Vie pédagogique*, n° 68 (septembre-octobre 1990), pp. 37-40.



Mais que s'est-il passé entre le moment où rien ne distinguait ces jeunes enfants des autres et le moment où ils et elles sont devenus des élèves en difficulté? Une partie de la réponse tient dans le fait que lors de leur première journée de classe, il y avait plus de vingt enfants assis dans un espace restreint, immobiles, à attendre en silence que l'adulte ait fini de parler. Or, dans bien des cas<sup>2</sup>, l'adulte parlera 92 pour 100 du temps. . .

### **Styles d'apprentissage : L'importance d'une approche multisensorielle**

Les enfants qui réussissent le moins bien dans le système scolaire sont souvent ceux et celles qui ont des styles d'apprentissage le moins bien adaptés à ce qui se passe en classe<sup>3</sup>. Pour être plus précis, c'est souvent le mode *déductif* qui est privilégié par le personnel enseignant, alors que ces enfants n'apprennent bien que selon le mode *inductif*.

L'apprenant incapable de se reconnaître lorsqu'on lui impose une façon de faire qui le contrarie devient incapable de penser, donc incapable d'apprendre<sup>4</sup>. Son intelligence s'en trouve bloquée. Faudrait-il alors apprendre à l'enfant à se conformer, ou bien amener le système scolaire à changer? Il n'y a qu'une réponse valable : lorsque les enfants n'apprennent pas de la façon dont on leur enseigne, il nous faut leur enseigner de la façon dont ils ou elles peuvent apprendre<sup>5</sup>.

Plusieurs enfants arrêtent de bouger et parviennent à lire en se couchant à plat ventre, ou encore en mâchonnant un bout de céleri, de gomme ou, à défaut, de crayon. D'autres s'animent et se surprennent à «comprendre» en lisant au rythme de leurs jambes, en pédalant sur une bicyclette stationnaire, ou encore en écoutant une audio-cassette. L'activité de mâchonner ou la recherche d'un rythme musculaire ou sonore indique un besoin de stimulation du système nerveux central. Les mouvements répétitifs, à la manière d'une faible dose d'amphétamines, stimulent l'activité électrique du cerveau et le maintiennent en état d'éveil; ces stimuli peuvent s'avérer nécessaires jusqu'à ce qu'un système interne de contrôle de l'activation soit établi chez l'enfant.

.....

***Pour calmer la peur «au ventre» que la situation de lecture éveille***

.....

.....

2. Frank Smith, *Comment les enfants apprennent à lire* (Paris, Retz, 1980).

3. Marie Carbo, «Igniting the Literacy Revolution through Reading Styles», *Educational Leadership*, n° 48 (octobre 1990), pp. 26-30.

4. Bernard Gibello, *L'enfant à l'intelligence troublée* (Paris, Seuil, 1989).

5. Rita Dunn, «Rita Dunn Answers Questions on Learning Styles», *Educational Leadership*, n° 48 (octobre 1990), pp. 15-18.

Chaque individu possède un rythme particulier, et l'accès à ce rythme, par l'intermédiaire de musique appropriée, crée des états mentaux d'ouverture et de connectivité<sup>6</sup>. L'acte de lire peut être défini, dans cette optique, comme l'habileté à ressentir l'ensemble des liens possibles entre une intention et un choix de mots. Si tel est le cas, alors l'état mental de connectivité suscité par la musique devient une condition de base essentielle au processus de lecture.

D'un autre côté, les enfants qui ne lisent qu'à plat ventre ou étalés sur des coussins nous parlent de l'importance du confort physique pour calmer la peur «au ventre» que la situation de lecture éveille. Pour éviter de ressentir les émotions négatives (la peur, l'impuissance ou l'incompétence), ils ou elles bloquent inconsciemment la respiration. En sous-alimentant ainsi en oxygène leur corps comme leur cerveau, ces enfants s'insensibilisent. Le blocage respiratoire provoque une sensation de fatigue et d'incapacité à se concentrer. En adoptant alors une position ventrale ou coussinée, l'enfant rectifie automatiquement cet état de démobilitation et de torpeur. La pression physique exercée par le sol ou par des coussins oblige l'enfant à respirer plus profondément. Le corps se détend, la compréhension se rétablit.

.....

***Pour devenir plaisir, lire doit être un acte  
d'exploration libre du texte***

.....

L'équilibre physique et l'état de connectivité générés par le mouvement répétitif comme par la respiration profonde agissent comme clé de contact pour déclencher l'apprentissage. Mais pour assurer la poursuite, le maintien à la tâche, il faut y ajouter une deuxième clé, celle du plaisir – le plaisir de la découverte, le plaisir de la connaissance nouvelle, le plaisir du sens apprivoisé – en tant que moyen pour s'apprendre et se découvrir, donc pour *être* davantage.

Pour devenir plaisir, lire doit être un acte d'exploration libre du texte et, ce faisant, de soi. Lire devient alors ressentir, donner libre cours à sa pensée, assurer la rencontre entre son imaginaire et le texte choisi. Le plaisir garantit une pensée non bloquée, une pensée capable d'apprendre<sup>7</sup>. Lire ne peut que se vivre dans une atmosphère d'ouverture, ouverture à tous les genres de textes, sans jugement normatif, mais aussi et surtout ouverture à toutes les attitudes exploratoires du lire, sans contrainte, sans censure<sup>8</sup>.

La troisième clé se rapporte à l'aspect intellectuel de l'apprentissage. Les cognitivistes s'entendent pour affirmer que, de façon innée, l'être

6. Marilyn Ferguson, *Pragmagic* (New York, Pocket Book, 1989).

7. Ned Herrmann, *The Creative Brain* (Lake Lure [North Carolina], Brain Books, 1988).

8. Christian Poslaniec, *Donner le goût de lire* (Paris, Sorbier, 1990).



humain est un chercheur de sens, c'est-à-dire qu'il ou elle cherche des liens entre les divers éléments d'une chose. Chercher du sens permet de réduire l'insécurité occasionnée par l'inconnu ou l'imprévu, en attribuant arbitrairement aux éléments disparates une relation, donc une rationalité. Dit autrement, l'être humain apprend d'abord de façon globale. Par conséquent, les approches analytiques et mécanistes, telles la lecture syllabique ou l'approche gestuelle, qui ignorent totalement ce premier mode d'appréhension de l'apprenti-lecteur, courent de fortes chances d'inhiber ou même de bloquer totalement le processus naturel d'apprentissage de la lecture. De là à faire porter à ces méthodes la responsabilité, du moins en partie, de l'analphabétisme, la connection est aisée.

.....

### *L'être humain apprend d'abord de façon globale*

.....

Pour résumer, il y a trois principes, ou facteurs, dont il faut tenir compte dans l'apprentissage de la lecture : (1) la nécessité de l'éveil cortical et de la création d'un état mental propice à l'apprentissage; (2) l'importance du plaisir qui accompagne l'apprentissage; (3) le besoin de chercher d'abord le sens global avant de passer à l'analyse.

Or, ces trois principes sont appuyés par la théorie du «cerveau tri-unique», proposée par MacLean et Guyot<sup>9</sup>. Selon cette théorie, le cerveau humain serait l'amalgame de trois cerveaux distincts : le cerveau reptilien, le cerveau limbique et le néo-cortex.

L'éveil cortical et les états mentaux variables relèveraient du cerveau le plus primitif, le *cerveau reptilien*. Ce cerveau serait le siège des comportements de survie, puisqu'il contrôlerait les réflexes, les homéostats naturels (salinité, glucose, température, pression sanguine) et le tonus réticulaire d'éveil (d'où l'importance du mouvement physique volontaire ou involontaire produit par le mouvement de pédaler ou de mâchonner). Ce cerveau primitif, le moins flexible des trois, prédisposerait l'être à réagir inconsciemment à certaines conditions physiques telles que la chaleur, l'éclairage, le rythme, etc.

Le principe du plaisir qui passe par la découverte de soi (à travers la découverte du texte) relèverait du *cerveau limbique*, qui se serait développé afin de permettre aux mammifères de tenir compte des informations venues de leur environnement et de s'y ajuster. Ce cerveau serait le siège des émotions, puisqu'il traduirait les informations environnementales en sentiments et émotions (du genre «quand je vis cela, je me sens... j'ai le goût de...»). Il serait, par extension, le cerveau de la mémoire.

.....

9. Paul D. MacLean et Roland Guyot, *Les trois cerveaux de l'homme. Trois cerveaux hérités de l'évolution coexistent difficilement sous le crâne humain* (Paris, Robert Laffont, 1990).

Enfin, le *néo-cortex*, le dernier à évoluer, serait le plus flexible des trois cerveaux puisque ce serait le cerveau de l'apprentissage. Il opérerait d'abord globalement, de façon synchrétique, c'est-à-dire qu'il chercherait au départ à se rassurer par rapport à l'inconnu en lui attribuant un sens, en le rattachant au connu. Pour cette raison, l'enfant préférerait aborder le texte par une opération de reconnaissance globale du sens. Une fois l'incertitude réduite par cette étape, l'enfant pourrait se permettre de passer au deuxième mode de fonctionnement, le mode analytique. Celui-ci lui permettrait alors de vérifier sa compréhension en explorant systématiquement et de façon séquentielle les données.

### **Facteurs essentiels dans l'animation du livre<sup>10</sup>**

Afin d'assurer une approche intégrée à la lecture, il importe de choisir les formes d'animation les plus susceptibles de favoriser l'intégration des styles d'apprentissage. L'animation de l'atelier doit tenir compte de trois groupes de facteurs, soit les facteurs physiques et temporels, les facteurs socio-émotifs et les facteurs cognitifs.

#### **Facteurs physiques et temporels**

Pour déclencher l'acte de lire, il importe de créer un contexte physique assurant un niveau optimal d'éveil et d'activation corticale. Deux composantes sont à respecter : (1) la création d'une aire de lecture clairement délimitée, comprenant des «espaces coussins» («bean bags», baignoire, tapis...), des «espaces exercices» (bicyclette stationnaire, berceuse) et des «espaces audio» (avec baladeuses); et (2) l'installation à l'horaire de temps de lecture, de même que de temps de partage, fixes et quotidiens.

#### **Facteurs socio-émotifs**

Un contexte social d'échange, de partage et de collaboration est essentiel pour assurer la poursuite de la lecture, de même qu'un contexte émotif libre de contrainte et capable de favoriser l'exploration de l'identité personnelle.

Pour favoriser un contexte social non compétitif, il importe :

- d'éviter l'évaluation;
- de favoriser le partage, en permettant des échanges entre lecteurs et lectrices d'un même texte, et en permettant à chacun de faire la promotion d'un texte.

.....

10. Cette section a été rédigée à partir d'entrevues réalisées auprès de Lynn Doyon, Miriam Gélinas, Jeannine Sauvé-Vachon et Marie-Claude Tousignant, titulaires de classe au Centre Jules-Léger.



On créera un contexte émotif sain :

- en encourageant les élèves à lire pour le plaisir, sans exiger un résumé ou une évaluation formelle de la lecture;
- en invitant les élèves à présenter des livres, pour «briser la glace» avant le premier contact avec l'imprimé;
- en invitant les élèves à se prononcer sur leur choix de livre, et en acceptant le rejet, même s'ils ne peuvent le justifier;
- en suscitant une critique constructive, du genre : «Si tu n'as pas aimé le livre, peut-être as-tu quelque chose de mieux à suggérer?» ou «Comment aurais-tu aimé que le livre soit raconté?»

On encouragera l'exploration de l'identité par la fonction ludique :

- en agissant comme modèle, c'est-à-dire en lisant avec les élèves et en partageant ses propres lectures avec eux;
- en proposant des textes qui nourrissent l'imaginaire et en les présentant de façon vivante (par exemple, en invitant un conteur ou une auteure, ou en lisant au groupe des épisodes à suivre);
- en lisant en groupe une pièce de théâtre;
- en lisant en groupe des textes inattendus, aux formats inusités (par exemple, les calligrammes de Guillaume Apollinaire ou encore la poésie à thématique adolescente d'Émile Nelligan);
- en lisant pour réaliser quelque chose (une recette, une expérience, un tour de magie...);
- en écoutant une bande sonore ou une vidéo-cassette (par exemple, la série d'André Melançon) tout en suivant le texte écrit;
- en lisant un texte produit de façon collective;
- en permettant à l'enfant de lire son texte à l'autre et d'écouter l'autre se lire (à ce propos, savoir que l'élève en difficulté ne peut ouvrir la porte au texte d'autrui tant et aussi longtemps qu'il ou elle n'a pas été écouté)<sup>11</sup>.

### Facteurs cognitifs

Lorsque les facteurs physiques et socio-émotifs sont respectés, le processus de lecture est d'ores et déjà bien engagé. Il reste à l'animation l'objectif d'exploiter les aspects cognitifs de la lecture :

- exploiter le titre, les images, la table des matières (l'aspect informatif);
- classer les livres selon divers critères; organiser des rallyes-lectures; créer «Apostrophes-Jeunesse» (l'aspect analyse et évaluation);
- lire aux plus jeunes; interviewer des auteurs; agir comme critique littéraire en librairie, en bibliothèque (l'aspect responsabilisant ou incitatif);

.....

11. Je suis redevable à Miriam Gélinas, titulaire de classe au Centre Jules-Léger, de m'avoir communiqué cette observation.

- comparer différentes versions d'un même texte; explorer les divers genres de textes (poésie, articles de journaux, romans) portant sur un même thème et les différentes intentions qu'ils incarnent (l'aspect approfondissement).

**L'animation du livre et le curriculum**

L'animation d'un atelier de lecture soulève toujours une préoccupation, celle du curriculum, ou des objectifs du programme. Afin d'assurer que les exigences posées par les programmes-cadres sont respectées, on peut constituer une fiche-repère en dressant une liste exhaustive des objectifs (les connaissances et les habiletés à acquérir), des fonctions de la lecture (la fonction informative, la fonction ludique, etc.) et des thèmes à aborder (par exemple, la nature et l'écologie, la famille, les fêtes, le monde imaginaire). Ensuite, on cochera sur cette fiche-repère (une fiche par élève) les objectifs auxquels l'enfant a répondu, les fonctions acquises et les thèmes abordés, au fur et à mesure de ses lectures. Cette fiche peut être conservée dans une pochette de lecture, pochette où l'élève peut consigner, entre autres, ses commentaires et remarques, que ce soit sous forme de dessin, de schéma, d'énoncé évaluatif ou de question.

**Conclusion**

Étant donné la gravité du problème de l'analphabétisme, problème qui s'installe le plus souvent dès la première année de scolarité, il importe de favoriser l'apprentissage de la lecture par tous les moyens possibles. On recommande surtout de respecter les divers styles d'apprentissage chez les enfants et de tenir compte de l'importance des facteurs physiques, émotifs et cognitifs inhérents au processus, que ce soit dans les activités d'animation ou, plus généralement, dans l'approche choisie.

.....  
**Bibliographie**

Carbo, Marie. «Igniting the Literacy Revolution Through Reading Styles». *Educational Leadership*, n° 48 (octobre 1990), pp. 26-30.

Dunn, Rita. «Rita Dunn Answers Questions on Learning Styles». *Educational Leadership*, n° 48 (octobre 1990), pp. 15-18.



Ferguson, Marilyn. *Pragmagic*. New York, Pocket Book, 1989.

Gibello, Bernard. *L'enfant à l'intelligence troublée*. Paris, Seuil, 1989.

Herrmann, Ned. *The Creative Brain*. Lake Lure (North Carolina), Brain Books, 1988.

MacLean, Paul D. et Roland Guyot. *Les trois cerveaux de l'homme. Trois cerveaux hérités de l'évolution coexistent difficilement sous le crâne humain*. Paris, Robert Laffont, 1990.

Poslaniec, Christian. *Donner le goût de lire*. Paris, Sorbier, 1990.

St-Laurent, Lise. «Stabilité affective et rendement scolaire». *Vie pédagogique*, n° 68 (septembre-octobre 1990), pp. 37-40.

Smith, Frank. *Comment les enfants apprennent à lire*. Paris, Retz, 1980.

# Un monde à découvrir

Jeannine Beauchemin

25

.....  
L'intégration de la lecture dans le domaine des arts visuels peut se faire tout naturellement. En effet, les jeunes enfants s'expriment spontanément par le dessin. Même leurs premiers gribouillages témoignent de leur compréhension du monde. Par la suite, aux stades préschématique et schématique (c'est-à-dire lorsque leurs personnages ont encore des têtes proéminentes, puis deviennent plus réalistes), les dessins d'enfants foisonnent d'images issues de l'inconscient collectif : arbres et maisons, fleurs et papillons, nuages et soleil. . . La famille s'y retrouve fréquemment aussi, en plus de l'animal préféré. Les mises en scène se déroulent dans des lieux connus (au parc, à l'école, en vacances. . .) ou dans des décors oniriques (un rêve, l'inspiration d'un film ou d'un livre raconté. . .).

On est de plus en plus conscient du parallélisme entre le développement du dessin et le développement de l'écriture. On sait désormais que l'enfant parcourt plusieurs étapes dans son évolution graphique, allant du gribouillis aux formes normalisées. Ce processus s'inscrit dans une perspective développementale. L'enfant accroît sa compréhension de l'univers, précise sa vision de lui-même et des autres. Alors, pour favoriser cette évolution, il importe de susciter en classe de nombreuses occasions permettant aux enfants de représenter leurs expériences vécues.

.....  
***Le dessin assure une médiation instantanée***  
.....

Mais de quelle manière le dessin et la représentation picturale peuvent-ils aider l'apprentissage de la lecture? D'abord, lors de la période préscolaire, l'enfant parcourt avec ravissement les albums aux nombreuses images, en se remémorant l'histoire racontée par l'adulte ou en inventant de nouvelles. Ensuite, puisque le symbolisme de l'écriture lui est encore inaccessible, l'enfant encode ses propres histoires sous forme de dessins, sans jamais se lasser, affinant constamment les détails qui enrichissent sa narration.

Pour pénétrer dans l'univers mythique de l'enfance ainsi représenté, il suffit de demander avec beaucoup d'accueil et d'ouverture : «Parle-moi de ton dessin. . . », «Raconte-moi ton histoire. . . ». C'est aussitôt magique : l'enfant risque un énoncé, puis ose davantage devant nos regards approbateurs, puis nous entraîne enfin dans des mondes farfelus où les personnages fictifs coexistent avec les êtres importants de sa vie.



Le dessin assure une médiation instantanée. Il donne un corps à la parole, la soutient et l'éclaire. Il permet d'établir un contexte qui facilite la communication. L'enfant qui raconte une aventure à partir d'un dessin compense ses difficultés d'élocution et s'assure de la compréhension de ses interlocuteurs.

Plus tard, au cours des premières années de scolarisation, la parole fugitive et momentanée cède peu à peu la place au texte écrit ou imprimé. En effet, au lieu de raconter plusieurs fois, à différentes personnes, la même histoire, l'enfant préfère souvent la codifier définitivement, soit en la dictant à l'adulte, soit en l'écrivant personnellement. De la même façon, l'enfant qui possède la clé du code écrit peut accéder en tout temps aux histoires des autres, au lieu d'attendre qu'on les lui raconte.

Ainsi, la parole se mue progressivement en écriture. Mais le dessin demeure encore nécessaire : il recoupe totalement ce qui est écrit ou bien apporte des informations additionnelles. Il est donc essentiel d'associer l'expérience artistique au développement des compétences langagières.

On sait que l'expression personnelle des enfants se trouve au cœur du renouvellement des pratiques pédagogiques. Bien avant de savoir lire et écrire, les enfants gribouillent, dessinent et font de la peinture. Les attitudes et les sentiments s'y inscrivent et s'y dévoilent à travers les couleurs et les formes. Cette spontanéité doit être encouragée et maintenue durant toute la scolarité. Au départ, le dessin est essentiel puisqu'il est compensatoire. Puis, les illustrations redoublent le texte, accompagnant les premiers pas dans le mode de l'écrit. Les illustrations univoques permettent d'appréhender le sens des très courts énoncés. Mais, le code pictural n'a pas besoin de toujours redoubler le code écrit : l'illustration peut devenir un relais, un point d'ancrage, en résumant l'action passée ou en permettant d'anticiper un événement futur. Le texte écrit peut donc compléter l'illustration, en ajoutant des détails; l'image peut également être d'une telle richesse qu'elle montre davantage que le texte ne dit.

Les activités artistiques seront donc diverses et multiples : les affiches et les peintures murales, les maquettes et les bannières... , seront de la fête. Les procédés peuvent également être diversifiés : sculpture, aquarelle, fusain, papier déchiré ou découpé, collages de tissus ou d'objets... Divers supports peuvent être sollicités : cartons, tissus, sacs, boîtes, panneaux d'affichage, présentoirs, ballons, cloisons suspendues, papiers de soie ou d'emballage... Il s'agit de donner à voir et à lire, dans un environnement assurant *l'expression et la communication*, en illustrant et en écrivant, en proposant des textes de format géant ou miniature, en deux ou en trois dimensions.

Dès lors, les arts visuels fournissent des déclencheurs multiples pour les activités de parole, d'écoute, d'écriture et de lecture. Inversement, toute activité langagière peut être renforcée et accompagnée d'une expérience artistique. Il n'est pas indifférent que les peintres ou photographes modernes inscrivent autant de textes dans les œuvres contemporaines : les rapports entre les signes écrits et graphiques se confondent dans la nuit des temps. Des traces complémentaires et entremêlées sont ainsi laissées à l'imagination et même au foisonnement des interprétations possibles.

Voici, à titre d'exemple, quelques activités favorisant l'interdépendance entre les arts visuels et le langage écrit :

- a) Choisir une illustration dans une histoire connue. Changer un événement ou un élément du contexte afin de créer une nouvelle histoire. (Au lieu de se passer en hiver, si c'était en été? ...)
- b) Étudier les techniques utilisées pour illustrer les livres destinés à l'enfance : pâte à modeler, papier déchiré, aquarelle, taches de couleurs... S'en inspirer pour illustrer ses propres histoires.
- c) Discuter de l'ambiance créée par les couleurs ou les techniques utilisées pour les illustrations de divers livres : illustrations en noir et blanc, personnages un peu flous, multitude de détails, contrastes de couleurs, teintes pastel, pointillisme...
- d) Observer les différents styles des illustrateurs et illustratrices pour la jeunesse. Identifier leurs styles. Comparer. Exprimer ses préférences et justifier ses choix.
- e) Avant d'avoir lu une histoire, en utiliser les illustrations pour composer une histoire collective. Lire ensuite le texte original et comparer les deux versions.
- f) En équipe, composer une histoire à partir d'un album sans texte. Comparer ensuite les différentes versions.
- g) Écouter une histoire dans la pénombre ou avec les yeux fermés. Illustrer ensuite le récit à partir de ses propres images mentales.
- h) Illustrer l'image mentale évoquée par le titre d'un livre. Comparer ensuite avec la page couverture.
- i) Monter un spectacle de marionnettes à partir d'une histoire lue.
- j) Fabriquer des décors et des costumes simples pour mettre en scène une histoire lue.
- k) Illustrer en séquence les événements d'une histoire afin de constituer une murale.
- l) Reproduire dans le bac à sable le lieu où se déroule une histoire.
- m) À l'atelier de menuiserie, créer un objet en s'inspirant d'une lecture.



Boissonneault-Doucet, Blanche. «L'éducation créatrice : Une façon d'être». Ontario, *L'AFIDES*, n° 2 (1988).

Brazeau, Louise. «Des images, une histoire». *Québec français*, n° 69 (mars 1988).

Duquesne-Brière, Monique. *L'image de l'art. Trousse de reproductions*. Montréal, Centre de documentation Yvan Boulerice, 1987.

Durand, M. et G. Bertrand. *L'image dans le livre pour enfants*. Paris, École des loisirs, 1975.

Gareau-Broin, Louise. «Des enseignants du primaire apprivoisent les quatre volets du programme d'art». Québec, *Vie pédagogique*, n° 53 (mars 1988).

Groupe NATEC. *Une idée, une technique, une réalisation*. Collection «Soleil des Arts», Québec, Lidec Inc., [s.d.].

Kellogg, Rhoda. *Analysing Children's Art*. Palo Alto (California), Mayfield, 1969.

Lowenfeld, B. *Creative and Mental Growth*. New York, Macmillan, 1975.

Meister Vitale, B. *Unicorns Are Real. A Right-brained Approach to Learning*. Rolling Hills Estates (California), The Jalmer Press, 1984.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. *Arts plastiques et visuels. Suggestions aux enseignants*. Toronto, Imprimeur de la Reine, 1985.

Pear, Cohen E. et R. Gainer. *Another Language for Learning*. New York, Shocken Books, 1984.

.....

Dans le cadre de mon travail, on me demande souvent comment créer un environnement favorable au décloisonnement des matières et à l'intégration des apprentissages. Je propose souvent le recours à la littérature enfantine pour amorcer des activités ouvertes qui faciliteront une telle approche. Voici, dans le cadre d'un entretien fictif, les principales questions qui reviennent.

## **1. Comment reconnaît-on qu'une pédagogie est ouverte?**

Une pédagogie ouverte se caractérise par l'interaction qui existe entre l'enfant, l'adulte responsable et l'environnement. Dans une telle pédagogie, l'enfant a la possibilité d'exercer des choix réels et de les assumer. Son potentiel est continuellement sollicité et ses talents peuvent ainsi se développer. L'apprentissage repose sur des situations significatives et la résolution des problèmes.

C'est dans un environnement riche et diversifié que s'exerce le mieux la volonté d'apprendre. Il s'agit de reconnaître, dans la gamme de choix offerts, que chaque enfant est unique, et par son style d'apprentissage et par son rythme de croisière. L'accent sera donc mis sur l'individualisation des activités. En effet, une activité *individualisée se distingue d'une activité individuelle* dans la mesure où elle permet de tenir compte des besoins, des capacités et des intérêts distincts de chaque enfant. Aussi pourra-t-on observer, par moments, que les enfants d'une classe s'adonnent tous et toutes à des activités complètement différentes. De plus, dans une telle approche, le partage est de rigueur : l'échange et la communication s'inscrivent dans un processus naturel d'acquisition du savoir. Les modalités à retenir comprennent donc du travail collectif, du travail d'équipe et du travail individualisé.

## **2. Quelles sont les valeurs préconisées en pédagogie ouverte?**

Il y a plusieurs valeurs conjointes qui encouragent le développement de l'individu et qui s'inscrivent volontiers dans ce type de pédagogie : l'autonomie et l'interdépendance, la liberté et la responsabilisation, la démocratie et la participation.

*L'autonomie et l'interdépendance* : L'enfant apprend à développer son autonomie tout en tenant compte du milieu ambiant. Vivre en groupe et en prendre conscience prépare directement à la vie en société. Le sentiment d'appartenance au groupe-classe invite au partage des expériences, des découvertes, des inquiétudes et des interrogations.



*La liberté et la responsabilisation* : L'enfant apprend à choisir ses activités, ses partenaires de travail et à retenir les moyens de réalisation les plus favorables. Assumer ses choix en menant ses projets à terme et en respectant ses engagements est tout aussi essentiel.

*La démocratie et la participation* : Puisque la participation individuelle est fortement encouragée, ce n'est pas nécessairement la majorité qui fait la loi. Les choix sont respectés à l'intérieur d'un climat de saine démocratie.

### ***3. Faut-il un aménagement de classe particulier pour œuvrer en pédagogie ouverte?***

Pas nécessairement, puisqu'il y a de très nombreuses possibilités d'aménagement. On retiendra toutefois l'importance d'impliquer les enfants et de toujours solliciter leur avis. Généralement, l'espace est subdivisé en aires de travail qui répondent aux besoins immédiats. Cette organisation est plus fonctionnelle que celle des rangées conventionnelles. En effet, l'enfant ne reçoit plus un enseignement dispensateur de savoir, mais élabore lui-même son propre système de connaissances en interaction avec ses semblables, dans un cadre où il est possible de circuler et d'interagir avec de nombreux objets et diverses ressources.

Les décisions ne sont plus unilatérales : il importe de consulter constamment les enfants afin d'obtenir des consensus au plan organisationnel. Si l'on souhaite aménager des coins réservés à certaines activités, une discussion s'imposera. On déterminera ensemble d'abord les coins à installer, et ensuite on procédera aux modifications. C'est ainsi qu'on pourra créer un coin de sciences, un coin pour les arts visuels, un coin de lecture, un coin d'écoute, un coin d'écriture... Dans ces aires particulières, des projets individuels ou d'équipe émergent et s'élaborent.

### ***4. Quels types d'activités retrouve-t-on en pédagogie ouverte?***

On retrouve des activités «ouvertes» valorisant la divergence de pensée, par opposition aux activités fermées, faisant appel à la mémoire et à la discrimination. Les activités ouvertes se distinguent par la non-prévisibilité des réalisations et le déploiement de la créativité tout au long du processus d'apprentissage. L'enfant se sert de ses divers talents, sollicite ses différents niveaux de pensée, diversifie ses moyens de réalisation et tient compte de ses divers partenaires pour mener à terme ses projets. En général, une activité peut recouper plusieurs disciplines scolaires. Le décroisement qui peut survenir entre les mathématiques, le français, les sciences et les arts visuels... permet une véritable intégration des apprentissages.

Les idées de projet proviennent, la plupart du temps, des enfants. Par exemple, s'ils ont bien aimé un livre lu en classe, ils peuvent proposer des réalisations connexes : une maquette, un diaporama, une saynète, une peinture murale, un montage... L'initiative leur revient alors. Il suffit de les orienter en leur posant quelques questions : Comment vas-tu faire? Avec qui vas-tu travailler? Où prendras-tu les ressources nécessaires?...

Parfois, c'est au cours de discussions ou d'échanges enthousiastes que certains intérêts se dévoilent. Il s'agit alors simplement d'inviter les enfants à effectuer quelques lectures portant sur ces robots, avions, bateaux, animaux..., qui les font vibrer, ou encore à découvrir leur propre potentiel de détective ou de journaliste en s'inspirant de certains romans. Les présentations des projets, souvent très originales, s'inscrivent régulièrement à l'horaire, où elles constituent de merveilleux moments propices à l'enchantement.

### ***5. Quelle est la place des livres de bibliothèque dans une pédagogie ouverte?***

En pédagogie ouverte, on reconnaît la grande richesse des livres. Toutes les activités proposées comportent généralement une partie recherche. Pour trouver des réponses aux multiples questions qui surgissent, les élèves ont très souvent recours aux livres documentaires.

L'enfant qui se pose des questions sur un sujet donné peut entreprendre un projet de recherche avec l'aide de l'enseignante ou de l'enseignant. L'enfant dresse alors un plan de travail en y indiquant ce qu'il ou elle connaît déjà du sujet et en y notant des questions auxquelles il s'agit de trouver des réponses. Si l'enfant est libre de choisir l'activité «salon de lecture» dans sa programmation journalière, il ou elle peut faire des lectures conformes à ses intérêts et à ses besoins.

Autant que les documentaires, les livres de fiction peuvent être utiles. Lors de la rédaction de livres ou de textes, les récits ou les romans peuvent servir de modèles et canaliser avantageusement l'inspiration. En plus, lire pour le plaisir alimente le rêve et la créativité.

### ***6. Comment peut-on donner tant d'importance à la littérature tout en respectant les programmes?***

Les buts et objectifs énoncés dans le document *Les années de formation*, de même que la base théorique et les principes établis dans *La formation aux cycles primaire et moyen*, préconisent une pédagogie d'intégration axée sur l'enfant. Lorsque l'on conçoit clairement les objectifs qui correspondent à un niveau scolaire en particulier, il devient facile de déterminer dans quelle mesure ils ont été atteints via les activités ou les projets choisis. C'est déjà au moment de la programmation que



l'on doit considérer les nombreuses possibilités offertes par les activités, notamment les occasions de lire, d'écrire et de communiquer oralement. On peut rattacher la thématique en question au programme de sciences humaines ou exactes. On peut également prévoir un recours aux arts visuels, au jeu dramatique ou même aux concepts de mathématiques. Il importe de bien connaître les objectifs d'apprentissage. Partir des intérêts des enfants, tout en les dirigeant vers les livres, permet de rejoindre les prescriptions des programmes tout en stimulant l'imagination, la créativité et le goût d'apprendre.

**7. Beaucoup d'enseignantes et d'enseignants favorisent des activités reliées à l'utilisation des livres. Cependant, à quoi reconnaît-on qu'une activité est ouverte?**

Afin de prolonger la lecture, il s'agit d'aiguiller les élèves sur des pistes qui feront appel à la créativité. Il suffit d'inscrire des questions ou des suggestions sur des cartons qui se retrouveront sur une table, dans un fichier, sur un babillard, ou dans une pochette insérée à l'intérieur du livre. En voici quelques exemples :

- *Tu deviens un personnage de l'histoire. Que vas-tu faire?*
  - *Invente une autre fin à l'histoire.*
  - *Écris à l'auteur pour commenter son livre.*
  - *Transpose cette histoire à une autre époque.*
  - *Donne des pouvoirs magiques aux personnages.*
- Que se passe-t-il?*

Une activité ouverte est généralement articulée en trois temps : (1) on définit une situation; (2) on propose une piste; (3) on invite une réalisation. Voici, à titre d'exemple, une activité ouverte conçue à partir du livre *La maison tête de pioche* de Bernadette Renaud<sup>1</sup>.

.....

Drôle de maison

Tu deviens la maison hantée et tu décides d'accueillir les nouveaux propriétaires à ta façon.

- Comment vas-tu te manifester?
- Te serviras-tu de tes membres (plancher, plafond, murs ... )?
- Est-ce que les propriétaires vont se rappeler de toi?
- Pourquoi?
- ...

Présente-nous la belle surprise que tu leur prépares, en utilisant un moyen visuel de ton choix.

.....

.....

1. Bernadette Renaud, *La maison tête de pioche* (Saint-Lambert, Éditions Héritage, 1984).

### **8. Est-il possible d'introduire des activités ouvertes sans modifier en profondeur sa pédagogie?**

33

L'introduction graduelle d'activités ouvertes laisse de plus en plus de place aux intérêts et à l'initiative de l'enfant. Il y a donc une modification dans les rapports entre apprenants/apprenantes et enseignants/enseignantes. Les élèves en viennent graduellement à proposer des activités, à partager décisions et responsabilités. La période de transition est plus ou moins longue selon que l'enseignant ou l'enseignante se sent en mesure de continuer sa propre évolution. Les enfants, pour leur part, s'adaptent facilement à cette approche, qui leur est naturelle. Il est cependant important, durant cette période, d'éviter les contradictions qui pourraient contrecarrer les efforts visant à accroître le niveau de responsabilisation, de participation et d'autonomie. Les enfants ont besoin avant tout de cohérence dans nos interventions pédagogiques. Ils ne peuvent comprendre, par exemple, qu'on puisse solliciter leur créativité lors d'une activité et, lors d'une autre, valoriser des attitudes de dépendance et de soumission.

Une modification en profondeur de sa pédagogie ne peut donc se produire que graduellement, alors qu'on assimile en douceur les principes qui sous-tendent le changement en question et au fur et à mesure que l'expérimentation permet d'aller de l'avant.

Il importe de se rassurer en lisant beaucoup à propos de cette pédagogie, en participant à des groupes de discussion, en observant certaines applications dans son propre milieu. Il ne suffit pas de former des équipes de travail, d'aménager des aires de travail dans sa classe et d'élaborer un tableau de programmation pour instaurer une pédagogie ouverte. Cependant, si l'on se préoccupe de l'unicité de chaque enfant, si l'on manifeste une attitude d'accueil et de confiance tout en apportant quelques modifications au plan de l'aménagement, on est certainement déjà sur la voie du dépassement, du changement, de l'innovation dans sa propre classe et dans sa propre vie.

.....

### **Bibliographie**

Bourneuf, Denyse et André Paré. *Pédagogie et lecture. Animation d'un coin de lecture*. Paris, Magnard, L'École, 1978. 143 pages.

Fortier-Lavoie, R. et André Paré. *Apprentissage de la lecture en pédagogie ouverte*. Laval, C.I.P., 1984.



Lortie-Paquette, M. *Exploitation de la littérature enfantine.*

Guides A et B. Victoriaville, N.H.P., 1980, 1982.

Ministère de l'Éducation du Québec. *Littérature de jeunesse. Français.* Québec, Direction générale du développement pédagogique, Direction des programmes, 1981.

Normandin, Josée. *Stratégies d'enseignement en littérature enfantine.* Montréal, PPMF-UQAM, 1982. 143 pages.

Paquette, C. *Vers une pratique de la pédagogie ouverte.* Victoriaville, N.H.P., 1986.

Paquette, C. et al. *Activités ouvertes d'apprentissage. Banque d'activités pour cheminer en pédagogie ouverte à l'école primaire.* Victoriaville, N.H.P., 1981.

Renaud, Bernadette. *La maison tête de pioche.* Saint-Lambert, Héritage, 1984.

## Comment choisir de façon judicieuse?

Jacques Pasquet

35

.....

Il faut se faire une raison : le rôle du livre dans l'univers scolaire ne sera plus ce qu'il était. Bien entendu, on ne peut que se réjouir de la place que prend désormais la littérature d'enfance et de jeunesse à l'école. Les livres existent, et pour tout le monde – pour le rêve, l'aventure, l'évasion et les images, pour la sagesse et la folie, pour la paresse et la curiosité. Cependant, affirmer que «l'enfant qui découvre des livres a de fortes chances de développer des attitudes et habitudes positives et durables face à la lecture» ne suffit plus. Les pédagogues, ces médiateurs entre le livre et l'enfant, ne peuvent plus s'abriter derrière l'«efficacité» d'une quelconque méthode. Dans *Grandir avec les livres*, la responsabilité des enseignantes et des enseignants est engagée sans détour. Pourtant, face à cette jungle luxuriante qu'est la littérature d'enfance, l'adulte, tout autant que l'enfant, se sent démuni. Comment faire alors pour s'y retrouver, pour être en mesure de choisir de façon judicieuse?

### Une double contrainte

Poser la question du choix des livres dans le contexte de l'enseignement soulève une ambiguïté : apprendre aux enfants à lire est une chose ; leur faire connaître la littérature d'enfance en est une autre. Cette double contrainte rend difficile l'établissement de critères. Même si les deux objectifs sont fondamentaux et complémentaires, ils font appel à des attitudes différentes, voire contradictoires. L'apprentissage de la lecture fait appel à la fonction didactique ; la littérature d'enfance et de jeunesse se fonde sur la fonction ludique (c'est-à-dire celle du jeu).

Traditionnellement dans les classes, la fonction didactique prédominait sur la fonction ludique et déterminait les critères de choix des manuels de lecture et des recueils de textes. Dans la mesure où l'environnement pédagogique s'ouvre actuellement à la littérature d'enfance et de jeunesse dans sa fonction ludique, une réflexion plus large s'impose en ce qui concerne nos critères de sélection.

Il est évident que notre relation avec le livre demeure influencée par le désir d'apporter aux enfants les outils de connaissance et les habiletés nécessaires pour maîtriser la lecture. La nécessité d'élaborer un processus d'apprentissage qui permet un développement progressif et mesuré des capacités de lecture marque nos choix. On souhaite des livres de qualité à toutes les étapes du cheminement proposé pour la



«lecture» et le «lire». Attitude dont la conséquence la plus courante est de faire de l'objet-livre un outil à fonction didactique.

Proposer des livres aux enfants, c'est évidemment leur permettre de consolider des habiletés. C'est aussi les aider à développer leur goût et leur jugement de lecteurs et lectrices, au-delà du décodage et de la compréhension des lectures. Mais cette démarche, bien qu'importante, est insuffisante en soi. Il faut aussi que l'adulte médiateur communique sa passion, son plaisir à l'égard des livres et de la lecture. Trop souvent, hélas, l'adulte ne s'intéresse pas à cette littérature pour enfants, ne se sent pas lui-même concerné par les livres qu'il propose. Or, choisir, c'est accompagner l'enfant dans ses lectures. C'est aller à la rencontre de l'enfance et des enfants par le biais du livre. Choisir devient dès lors une façon d'aider l'enfant à grandir comme lecteur ou lectrice, de l'aider à trouver la voie qui lui convient le mieux et de se plier à certaines exigences nécessaires. Choisir signifie aussi accepter que l'enfant ne se conforme pas toujours, dans ses préférences, aux opinions et intérêts de l'adulte médiateur. C'est à cette condition que nos critères de sélection se feront de plus en plus judicieux, que fonction didactique et fonction ludique pourront s'harmoniser dans l'intérêt des enfants et de leur désir de lire.

### **Les critères habituels : Une perspective critique**

#### **La catégorisation par tranches d'âge**

Critère probablement le plus habituel, celui dont on se sert en premier pour classer les livres destinés aux enfants, c'est également celui qui est le plus marqué du sceau du didactisme. Le découpage en tranches d'âge plus ou moins précises (un consensus semble difficile, voire impossible, sur le sujet) s'établit en fonction de l'intérêt thématique et de l'accessibilité linguistique du livre. Le critère se résume ainsi : le texte pourra-t-il être décodé et compris de façon adéquate par les enfants concernés?

Une réflexion s'impose sur les conséquences de l'application, souvent restrictive, de ce critère. Prenons l'exemple de l'album, livre où l'image prend une place importante par rapport au texte. Ce genre de livre est souvent confiné aux enfants les plus jeunes, en fonction d'une logique sommaire : puisqu'il comporte beaucoup d'images et peu de texte, le livre s'adresse aux enfants en début d'apprentissage. Toujours selon cette même logique, plus l'enfant grandit et que sa capacité linguistique s'accroît, plus l'image doit diminuer d'importance au profit du texte. Fatalement, au niveau des adolescents, les capacités linguistiques étant en principe acquises, on ne retrouve plus que du texte (la seule image étant réservée à la couverture). L'album se trouve cantonné au début de la scolarité, les «premiers romans» ou «livres-amorces» à la phase

intermédiaire, et les «romans jeunesse» (avant-coureurs des «romans pour adolescents») à la fin des études élémentaires.

Ce découpage, plutôt arbitraire, fait référence à une sorte d'enfant modèle qui n'existe pas. Chaque matin, enseignantes et enseignants se retrouvent en face d'une multitude d'enfants, des individus en mouvement, en devenir, à la découverte du monde qui les entoure et de celui qui les habite, des êtres qui possèdent à divers degrés leurs propres histoires et leurs émotions. Car, dans la quotidienneté de la salle de classe, il n'existe pas un prototype d'enfant, un enfant modèle idéalisé, défini et caractérisé une fois pour toutes en fonction d'approches diverses : psychologique, pédagogique et socio-culturelle. C'est la diversité qui fait la règle.

De plus, la catégorisation par tranches d'âge limite l'objet-livre à une seule fonction linguistique, laissant de côté sa valeur esthétique ou thématique et sa fonction ludique. De fait, appliqué sans nuance, ce critère transforme finalement le livre de littérature en un manuel scolaire dont l'efficacité se mesure en fonction du «rendement» pédagogique. Dans cette optique, le livre ne prendrait son «sens» qu'en fonction de la longueur du texte et de l'âge de l'enfant-lecteur.

Malheureusement, en catégorisant ainsi les livres, on risque d'écarter des lecteurs des livres qui leur sont tout destinés. Or, dans le contexte actuel, il est plus que nécessaire de nuancer ce critère des tranches d'âge.

D'abord, la littérature d'enfance et de jeunesse foisonne actuellement d'albums qui, par le traitement pictural et la thématique, peuvent intéresser un adulte tout autant qu'un enfant. Et nombre de «romans jeunesse» peuvent, malgré leur complexité linguistique, intéresser des enfants plus jeunes par leurs thématiques. Un même livre peut bien s'adresser à différents groupes d'âge. Ce simple constat devrait nous amener à l'élargissement du critère des tranches d'âge. C'est l'accessibilité linguistique du livre, quelle que soit sa catégorie, qui devrait guider notre sélection. Il y a trois cas possibles :

1) Le livre est inaccessible à l'enfant sur le plan linguistique, mais le thème et le ton du traitement peuvent l'intéresser. Dans ce cas, l'enseignant ou l'enseignante peut raconter l'histoire dans ses propres mots. L'enfant apprendra ainsi à connaître et à reconnaître l'objet-livre, qu'il retrouvera plus tard en tant que lecteur autonome.

2) Le livre est plus ou moins accessible à l'enfant sur le plan linguistique, mais peut poser certaines difficultés de décodage (longueur, densité, etc.). Dans ce cas, l'enseignant ou l'enseignante fera une lecture intégrale du texte.



3) Le livre est tout à fait accessible à l'enfant. Dans ce cas, on le lui confie pour qu'il en fasse une lecture autonome.

En procédant ainsi, on peut cesser d'infantiliser l'album, c'est-à-dire de le confiner aux jeunes enfants, et, par conséquent, dédramatiser la relation qu'entretient avec le livre l'enfant ayant des difficultés de décodage. Si notre objectif est d'aider cet enfant à devenir lecteur, le fait qu'il fasse de la lecture doit l'emporter sur la qualité ou la difficulté du texte décodé. Il s'agit avant tout de maintenir l'enfant dans l'univers du livre, même si la norme pédagogique n'est pas comblée, et entretenir les attitudes et les habitudes nécessaires à la formation de lecteurs et de lectrices.

### **La qualité de l'écriture**

Autre critère souvent mis en évidence dans le choix des livres : le texte doit être bien écrit. C'est là un critère fondamental, bien entendu.

Toutefois, il n'est pas sans poser quelques problèmes. D'abord, qu'est-ce qu'un texte bien écrit? Bien malin ou maligne qui pourrait répondre de façon à satisfaire à tout le monde, à l'auteur comme au pédagogue, en passant par les linguistes et, enfin, l'enfant. Ensuite, comment définir ce qu'est l'écriture convenable et acceptable dans des livres destinés aux jeunes? Les polémiques sont nombreuses entre les inconditionnels de la narration au présent et les nostalgiques du récit au passé simple, pour ne mentionner qu'un aspect de la discussion.

Où se situer en tant que pédagogue? Encore une fois, il faut essayer de dépasser les cadres étroits. Une chose est certaine : il serait souhaitable que les enfants puissent manier et lire divers registres de langue, qu'il s'agisse de la langue littéraire, de la langue poétique ou de la langue populaire. Pour choisir des livres bien écrits, il faut donc tenir compte de plusieurs facteurs :

- La recherche de l'accessibilité linguistique ne doit pas aboutir au choix de textes simplistes, caractérisés par leur pauvreté de vocabulaire. Ce n'est pas en nivelant par le bas qu'on favorise un épanouissement linguistique. Un récit peut être traversé de difficultés lexicales et demeurer néanmoins accessible à l'enfant. Le contact avec une langue riche ne peut qu'enrichir. Entre l'éso-térisme et le simplisme, il y a toute une gamme linguistique dont il serait dommage de priver l'enfant-lecteur.
- Quant au style d'écriture, il n'existe pas de critères précis à toute épreuve. Un texte peut être écrit dans un style «superbe» et ne présenter aucun intérêt. À l'inverse, un texte écrit en langue populaire peut être d'une grande richesse. Ce qui fait la pertinence

d'un style, c'est sa cohérence avec le ton de l'œuvre, sa véracité. Un «bon» texte ne se pare pas nécessairement de «beaux» adjectifs. De «belles» rimes ne sont pas toujours le signe de la «vraie» poésie.

- Pour juger du niveau syntaxique et grammatical, une fois de plus, c'est la véracité de la construction qui doit nous guider. L'écriture est un rythme qui imprime un ton ou une atmosphère au récit. Un texte poétique peut s'accommoder d'une structure simple tout autant que d'une structure plus complexe. Un récit d'aventure, par contre, supportera assez mal une structure syntaxique complexe.

En ce qui concerne la qualité de l'écriture, une vérité est primordiale : c'est en rencontrant une grande diversité de styles que l'enfant-lecteur grandira par les livres. Un récit n'est pas seulement une histoire et sa structure, c'est aussi une langue et sa musique.

### **Les thèmes et les sujets**

Ce critère est probablement celui qui laisse la plus grande part à la subjectivité. Que de dogmatisme au nom de l'intérêt des enfants! Il ne suffit pas de dire que les sujets doivent être traités de façon originale et rejoindre les intérêts et les émotions des jeunes pour avoir fait le tour de la question. Il ne suffit pas non plus de regrouper les centres d'intérêt en fonction des tranches d'âge (par exemple, les animaux et les scènes de la vie quotidienne en bas âge; le récit d'aventure à la préadolescence; la drogue, l'amour et le milieu scolaire à l'adolescence).

De telles réductions sont presque caricaturales. Le rapport du livre à son thème fait appel à des espaces intimes et personnels qu'on ne saurait généraliser. Là réside l'une des difficultés dans le choix des livres, probablement la plus complexe : ce n'est pas l'adulte médiateur qui peut décider ce qui intéressera les jeunes. Il est bien évident que si l'on propose à l'enfant un livre facile, il y a de fortes chances qu'il le lise, puisqu'il doit lire pour satisfaire aux attentes du milieu scolaire. Mais le critère de la facilité est insuffisant pour déterminer si un thème convient aux jeunes. Il est en plus restrictif et, surtout, ne favorise pas le développement d'habitudes de lectures multiples et variées. C'est à l'enfant-lecteur de déterminer où se fixent ses goûts, ses intérêts, et c'est à l'adulte médiateur d'y être attentif et d'ouvrir le champ de lecture de l'enfant en conséquence, en lui faisant découvrir un espace inconnu.

Si les jeunes s'intéressent souvent aux sujets contemporains, cela ne veut pas dire que tout sujet d'une autre époque ou d'une autre génération soit à bannir. De même, si le caractère régional ou national d'un livre permet une meilleure identification, par la reconnaissance des lieux et des habitudes de vie, cela ne veut pas dire que les lecteurs ne prendront



pas plaisir à découvrir d'autres lieux et d'autres mœurs, mêmes les plus exotiques. C'est bien par la diversité des thèmes proposés que l'enfant-lecteur grandira avec les livres.

### Critères selon le genre du livre

Les trois grands critères examinés ci-haut sont ceux qui ont généralement le plus d'influence en milieu scolaire. La section suivante présente d'autres critères précis par rapport aux différents genres de livre.

#### L'album

Marqué par une prédominance de l'illustration, l'album peut être choisi à toutes les années de l'élémentaire et même du secondaire. Toute la gamme des émotions et des évasions possible est offerte à l'enfant-lecteur. Qu'il s'agisse de parodies des contes (je songe ici aux albums de Tony Ross, par exemple, *Au loup* et *Cochon, cochon et cie*), de questionnement des stéréotypes (comment résister à Babette Cole, dans *Le problème avec ma mère* et *La princesse Finemouche*), de regards sur la réalité sociale (*Un ours, je suis pourtant un ours!*), d'univers où l'émotion se mêle à la narration poétique (*Qui pleure?* de Christian Bruel) ou encore d'univers fantastiques et oniriques. Comment refuser d'exploiter un tel potentiel à une époque où tous s'accordent à reconnaître la place de l'image dans la société et tout particulièrement dans l'environnement culturel des enfants?

L'album, tout autant que la bande dessinée (sinon plus), peut apporter à l'enfant-lecteur un réel plaisir, tout en donnant à l'adulte médiateur l'occasion de renforcer le développement du désir de lire. En ce sens, l'album peut se classer dans la catégorie des livres-déclencheurs, au même titre que les «premiers romans».

Malheureusement, bien des préjugés marquent encore les jugements apportés sur l'illustration dans le livre destiné aux enfants, quant au type d'images, au style, à l'utilisation de la couleur. S'il est important de s'arrêter au rapport texte/image et à la complémentarité de ces deux éléments, il ne faut pas voir dans l'illustration cette seule fonction de soutien. Plus que jamais, grâce à la diversité des styles picturaux et au talent des illustrateurs et illustratrices, les albums se distinguent par leur qualité esthétique. Il serait dommage de priver les enfants de cette richesse visuelle, en prétextant qu'il existe un seul type d'illustrations qui leur convient. Que ce soit de la représentation naïve ou du dessin onirique, en passant par l'humour et le surréalisme, les albums offrent tout un itinéraire artistique.

Pour les plus jeunes, l'album sera un «objet affectif», une sorte de reflet d'eux-mêmes. Ils se retrouveront dans les images simples et faciles à comprendre. Mais simplicité ne veut pas dire pauvreté picturale. Bien au

contraire! Une image épurée peut comporter une riche qualité évocatrice.

Puis, de l'image épurée on fera passer l'enfant aux images plus denses. Son œil de lecteur se promènera d'un détail à l'autre, dans une «lecture vagabonde», pour explorer tout le contenu du dessin. Le texte, d'abord dit par l'adulte, puis découvert peu à peu de façon autonome, donnera une signification aux représentations picturales. Ainsi se développera le sens des enchaînements, des épisodes successifs. Par la suite, que l'enfant lise de façon autonome ou écoute l'histoire racontée par l'adulte, il deviendra sensible au rythme des espaces entre chaque illustration, aux blancs entre texte et images, zones qu'il habitera de son imaginaire à chaque lecture.

La diversité des styles narratifs (contes, récits poétiques, récits réalistes ou humoristiques) permet de rejoindre différents types d'enfants-lecteurs, différentes sensibilités. L'album a donc sa place dans le choix de lecture jusqu'à la fin de l'élémentaire. C'est l'album qui, en premier lieu, est susceptible d'encourager et de maintenir l'enfant dans l'univers du livre et de la lecture. De par son rapport texte/image et sa polysémie (richesse de significations), ce genre de livre s'avère un excellent outil de lecture pour les enfants éprouvant des difficultés à s'abandonner à la rigueur de textes plus denses. Mais tant et aussi longtemps que le livre sera perçu dans sa seule «rentabilité» pédagogique et que l'adulte médiateur limitera l'accès à l'album, un grand nombre d'enfants rejoindront la catégorie des «non-lecteurs».

### **Le roman**

Autrefois genre unique en littérature de jeunesse, le roman s'est divisé ces dernières années en trois catégories : «premier roman», «roman jeunesse» et roman pour adolescent. (On emploie aussi les termes *benjamin*, *cadet* et *junior*.) Cette répartition, conçue dans l'optique de l'encouragement à la lecture et de la progression dans l'habileté de lire, reflète l'étroit rapport entre la pédagogie et la littérature. Rapport fructueux en ce sens qu'il permet à l'adulte médiateur d'aider l'enfant-lecteur dans son cheminement.

Le principe de progression est en soi excellent. Offrir à l'enfant-lecteur un livre «facile» ou un «premier roman» conçu de façon à encourager la lecture est probablement le meilleur moyen de le motiver. Pour lire, il faut des livres. Le risque, c'est que l'enfant s'installe dans ce genre de lecture, qu'il s'y limite. Ce risque s'aggrave si le lecteur autonome est laissé seul dans sa démarche. Alors, il est du rôle de l'adulte médiateur de permettre à l'enfant le contact avec d'autres types de lectures. On peut même affirmer que ce contact, cette première rencontre avec d'autres genres de lecture *ne peut se faire que par le biais de l'adulte médiateur*. C'est à lui qu'il incombe de présenter ce que l'enfant ne lira peut-être pas de lui-même.



*Le «premier roman»*

Conçu pour inciter à lire, ce type de roman se veut l'intermédiaire entre l'album et le «roman jeunesse». Les critères suivants peuvent être utiles :

- Les thèmes doivent être proches de l'univers quotidien de l'enfant-lecteur et traités avec humour et émotion.
- Le style doit permettre une identification rapide et précise des personnages, afin que le lecteur sache rapidement qui est qui et qui fait quoi. La situation de départ devrait être facilement repérable et amorcée dès les premières pages. Les dialogues seront simples et précis, et le langage, tout en restant «écrit», assez proche du langage parlé.
- Le «premier roman» ne devrait pas comporter de digressions trop longues d'un auteur-narrateur trop présent, ni de références culturelles ou sociales d'une autre génération. Cela ne signifie pas que l'on doive écarter les textes offrant un «second degré» de lecture où l'enfant peut puiser à d'autres références que celles du récit. Dans ce cas, cependant, plutôt que de faire faire une lecture autonome, on partagera le texte pour en faire une lecture active.

*Le «roman jeunesse»*

Prolongement des premières longues lectures, le «roman jeunesse» sollicite toutes les capacités de l'enfant-lecteur. Par la diversité des tons, des genres, des styles et des thèmes, de l'imaginaire le plus fou aux scènes de la vie quotidienne, le «roman jeunesse» peut rejoindre tous les types de lecteurs et de lectrices. Les quelques critères suivants peuvent être utiles :

- Le déroulement de l'action doit être amorcé rapidement et le rythme doit soutenir le goût de poursuivre la lecture (le texte ressemblera en cela à un scénario de film).
- Le récit doit laisser place à la possibilité d'anticipation de la part de l'enfant-lecteur. Le dénouement ne doit pas se laisser deviner trop tôt.
- La langue de la narration doit être épurée mais non simpliste et s'accorder au type de récit.
- Les chapitres, comme les descriptions, ne doivent pas être trop longs.

Ces critères ne doivent nullement empêcher l'enseignant ou l'enseignante de proposer d'autres modèles de lecture et l'accès à d'autres types de

livres. Par exemple, les séries ou suites de récits dans lesquelles les mêmes personnages se retrouvent, d'un livre à l'autre, aident au désir de lire, du fait d'une identification totalement retrouvée à chaque lecture. Mais il y a aussi le risque que l'enfant s'enferme dans un seul «modèle» de lecture dont les mêmes systèmes et codes se répètent d'un volume à l'autre.

### *Le roman pour adolescent*

D'abord, l'adolescence se définit mal; ce concept demeure beaucoup trop vague. Mais il s'agit du groupe pour lequel il est le plus délicat de faire un choix. Parvenus à ce stade, les jeunes ont déjà développé des goûts de lecture. Cependant, s'ils s'orientent davantage vers le réalisme dans leurs tendances de lecture, cela ne veut pas dire pour autant qu'ils préfèrent toujours le «roman vérité», qui se veut le reflet de leur environnement culturel, l'image de leurs préoccupations et de leurs problèmes. Le rôle de l'adulte médiateur est alors de conseiller et d'orienter, soit en confirmant les choix faits par le jeune, soit en lui proposant des thèmes, des genres et des styles qui pourraient l'intéresser, en aiguillant ses goûts. Pour ce faire, il faudrait rompre avec la notion du livre «pour adolescent» afin de puiser dans la littérature, tout simplement.

### **Le documentaire**

Domaine souvent laissé pour compte dans l'établissement de critères de choix, le documentaire exige, peut-être plus que tout autre genre, un regard critique pertinent. Plusieurs critères méritent d'être retenus :

- Se méfier de l'encyclopédisme. Mieux vaut plusieurs volumes traitant chacun d'un thème précis, de façon adéquate, qu'une imposante encyclopédie qui se révélera inapte pour l'usage qu'on veut en faire en milieu scolaire. La qualité d'un documentaire ne s'évalue ni au poids ni au nombre de pages ou de photos. Une superbe photo ou une belle illustration ne fait pas d'un livre un documentaire valable.
- Vérifier la pertinence et l'actualité des informations fournies, à partir de la date d'édition et des mises à jour (s'il y en a). Trop de «documentaires» déguisent sous des allures actuelles des connaissances déjà dépassées.
- Se soucier de la justesse des thèmes choisis et de leur traitement, selon le niveau auquel l'ouvrage se destine.
- Tenir compte des aspects qui faciliteront ou nuiront à la com-



préhension : l'économie textuelle, la pertinence lexicale, la simplicité ou l'originalité de l'approche.

- Être conscient de l'importance du coup d'œil, qui est fonction de la qualité graphique et de la mise en page, du rapport textes/images, des insertions et de la pluralité des modes d'expression, entre autres. Il faut se souvenir que la lecture d'un documentaire est différente de celle d'un texte de fiction. L'œil ne s'applique pas à une lecture linéaire, mais vagabonde au gré des images ou photos et des éléments textuels (titre, sous-titres, légendes, etc.), qui peuvent tous être imprimés en caractères typographiques différents. Tout bon documentaire joue avec un système de codes bâti à partir de recherches concernant la lisibilité et la lecture rapide.

### **La bande dessinée**

Livre à part entière, même si elle s'écarte des normes de lecture dans un contexte pédagogique, la bande dessinée doit prendre place dans les choix de l'adulte médiateur, ne serait-ce que parce qu'elle est source de plaisir pour l'enfant ou le jeune qui la lit. Il est évident que pour les plus jeunes, au-delà de l'image, la bande dessinée est parfois inaccessible. Mais une belle bande dessinée peut aider l'enfant-lecteur à saisir, à comprendre intuitivement, que la narration a un sens qui se manifeste au fil d'un récit.

Les bonnes bandes dessinées proposent à la fois : (1) la clarté du dessin et de la conception graphique; (2) un récit structuré de façon logique, c'est-à-dire un enchaînement séquentiel et facilement identifiable; et (3) des bulles lisibles.

La bande dessinée étant essentiellement lecture de détente, on essaiera de permettre aux jeunes l'accès à la multiplicité, en évitant cependant, quelle que puisse être leur qualité graphique, celles où le sexisme ou la violence est manifeste. Elles sont nombreuses (hélas!), mais il s'en trouve aussi beaucoup de bonnes, voire d'excellentes.

### **Le conte**

Le conte se trouve trop souvent réduit au «conte de fées» et, qui plus est, aux versions édulcorées, infantilisées et réductrices proposées par certaines maisons d'édition. Ce type de livre ne peut que fausser la vision du conte et devrait être écarté du choix.

On a accusé le conte de véhiculer des valeurs sexistes et de la violence, et ces accusations peuvent être fondées dans le cas de certains contes issus des siècles précédents. Mais il existe des contes contemporains et des parodies de contes traditionnels qui remettent en cause, souvent avec beaucoup d'humour, les stéréotypes.

Il est regrettable que l'on en arrive à bannir le conte de l'univers de lecture quand on sait (mais on ne fait rien pour l'empêcher) que la plupart des dessins animés télévisés dont se gavent les enfants sont tout aussi sexistes et violents (sinon plus!) que la plupart des contes.

Le plus souvent méconnu et surtout victime de réductions infantiles, le conte devrait, pour sa richesse et sa multiplicité, avoir droit de cité dans les bibliothèques scolaires.

### **La poésie**

Le constat n'est guère plus réjouissant pour la poésie. Au niveau des plus jeunes, on la réduit souvent à de «gentils» textes écrits en rimes et en rimettes. Cette imitation de la poésie occulte toute sa vitalité et sa richesse. La vraie poésie est travail sur la langue, transgression du langage, mots et images à la dérive, métaphores. La poésie est jeu, jeux de mots et jeux de l'esprit. Tous les textes qui jouent avec la norme des mots, toutes les fantaisies langagières (et il n'en manque pas dans la poésie récente) ont leur place dans l'univers scolaire, car ils remplissent la fonction ludique de la langue et dédramatisent les rigueurs de l'apprentissage.

Quant aux enfants plus âgés, il faut se rappeler que bien des poètes ont été des poètes «maudits», et que bien des poètes actuels, poètes urbains ou poètes rockers, sont très proches de l'univers des adolescents et des adolescentes. L'ignorer, c'est ignorer un des modes d'expression, une des richesses de cette langue que nous voulons maintenant transmettre : notre langue maternelle.

Quels doivent être nos critères en poésie? Il n'y en a qu'un, à mon avis, qui puisse guider nos choix : ne jamais sous-estimer les possibilités de l'enfant.

### **Conclusion**

Pour terminer, disons-nous bien que **la littérature d'enfance et de jeunesse, tout autant que celle destinée aux adultes, est la «leçon» de français la plus vraie, la plus entière, la plus originale et la plus stimulante. C'est celle qui nous aide à grandir.**













The R. W. B. Jackson  
Library  
OISE



**ISBN 0-7729-9347-5 (ensemble)**  
**ISBN 0-7729-9349-1 (Fasc. 2)**

**91-015**

**© Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 1992**



Imprimé sur  
du papier  
recyclé